Miguel G. Arroyo

INFÂNCIAS OUTRAS RE-EXISTENTES

Reafirmando sua Outra infância humana

EDITORA VOZES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Arroyo, Miguel G.
Infâncias Outras re-existentes : reafirmando sua outra infância humana / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2025.

Bibliografia
ISBN 978-85-326-7359-6

1. Crianças – Comportamento 2. Educação humanística 3. Existência humana 4. Infâncias 5. Pedagogia I. Título.

25-297719.0 CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:
1. Infância e pedagogia : Educação 370.115

Maria Alice Ferreira – Bibliotecária – CRB-8/7964

Apresentação

Reconhecer outra infância humana na história: que interpelações?

Na apresentação do livro *Vidas re-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história* (Arroyo, 2023) destacamos: Que interrogações vêm de reconhecer outra humanidade na história? Que interpelações? Reconhecer outras vidas re-existentes afirmativas de outras pedagogias? Afirmantes de outra história de formação humana? Outra história ocultada que exige reconhecimento? Vidas re-existentes que tensionam a concepção única de humano? O paradigma hegemônico dual de humano?

Neste livro, *Infâncias Outras re-existentes: reafirmando sua outra infância humana*, que interrogações destacar? Reconhecer outras infâncias na história da infância? Outras infâncias sujeitos de outras pedagogias, outros processos de humanização e formação humana? De afirmação de outra infância humana? Infâncias Outras re-existentes que tensionam a concepção única de infância? Tensionam o paradigma único e hegemônico de infância humana e de Pedagogia?

Como é possível a infância como fato humano?

Agamben, em seu livro *Infância e história* (2005), nos defronta com interrogações radicais: "Existe algo como uma in-fância do homem? Como é possível a in-fância como fato humano? E, se possível, qual é o seu lugar?" (p. 58). Agamben nos confronta com interrogações radicais que instigam nossas análises das Infâncias Outras.

Na história humana a infância é decretada como um tempo pré-humano, à margem da história humana, porque *in-fans* não são capazes de falar, de pensar ou de se manifestar humanos. As Infâncias Outras síntese dessa condição de *in-fans*, de pré-humanos não falantes, não pensantes, não humanos? Não persiste em ser

essa a radicalidade política segregadora das Infâncias Outras em nossa história colonial, imperial e até republicano-democrática?

Agamben estimula a história da infância e da Pedagogia a reconhecer as Infâncias Outras como um fato humano: Infâncias Outras re-existentes reafirmando sua outra infância humana, se mostrando sujeitos resistentes à expropriação de suas falas denunciantes das vivências de medos, de fome, de viver-se em corpos-infâncias e de trabalho-infância. Em exercícios tensos de ser criança. Em vidas ameaçadas que exigem respostas éticas da Educação e da docência.

Infâncias Outras re-existentes afirmantes de sua outra infância humana

Acompanha-nos o reconhecimento de que as Infâncias Outras resistentes às decretadas em estado ôntico de inumanidade resistiram se afirmando humanas. Afirmando sua outra infância humana. Acompanha-nos a constatação de que as outras infâncias vêm mostrando que não foram aceitas, que resistiram em nossa história com seus coletivos sociais indígenas e negros, sendo decretadas na história comum como a impossibilidade de serem humanas. Reconhecer que reafirmaram em resistências humanas sua infância humana como um fato humano que exige o reconhecimento e o fortalecimento na história da infância e da Pedagogia.

Com Agamben, reconhecer a infância outra, sobretudo sujeitos de experiências resistentes à vida humana, resistentes à expropriação de sua experiência humana. Superar o narrar a história das Infâncias Outras como uma experiência muda, não capaz de ser, de se falar, afirmar como fato humano. Avançar reconhecendo as Infâncias Outras não *in-fans*, não mudas, mas falantes, afirmantes de ser humanas, de poder ser, obrigadas a se mostrar, falar humanas.

Avançar em reconhecer que, quanto mais potentes têm sido os poderes no decretar as Infâncias Outras como seus coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, de classe não reconhecíveis como humanos em estado ôntico de incultura, de imoralidade, de inumanidade, as re-existências por afirmar-se humanas ressaltam a radicalidade histórica de ser humanos. Reconhecer que as re-existências, por afirmarem-se humanas desde as infâncias, ressaltam a radicalidade histórica, ética, política, humana, de sua potência de ser humanos. Quanto mais radical tem sido em nossa história o decretar os outros, as diferenças e suas infâncias na impossibilidade ôntica de ser reconhecíveis como humanos, como infâncias humanas, as suas

resistências, por afirmar-se infâncias humanas, ressaltam e exigem reconhecimento e fortalecimento de sua potência humana.

Da história da infância e da Pedagogia se exige ir à procura dessas Infâncias Outras, reconhecê-las em tensas histórias de re-existências a condenados pelos poderes a não ser reconhecíveis como humanos. Reconhecê-las afirmantes de um poder ser humano. Pesquisar, narrar outras histórias das infâncias e das pedagogias que as reconheçam com seus coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, de classe na condição de potentes re-existências pondo em ação sua totipotência humana.

Infâncias Outras re-existentes aos paradigmas hegemônicos de humano e de infância humana

Agamben, ao perguntar-se se "existe algo como uma in-fância de homem? Como é possível a infância como fato humano?", nos defronta com o paradigma hegemônico de humano e de infância humana que segrega os outros, as diferenças e suas Infâncias Outras dos paradigmas duais, abissais e sacrificiais hegemônicos únicos de humano e de infância humana. Tais paradigmas vêm decretando que os outros e suas infâncias possuem deficiências de humanidade, não sendo reconhecíveis como infâncias em vidas humanas.

Se em nossa história as segregações políticas dos poderes têm insistido em decretar as diferenças e suas Infâncias Outras à margem do paradigma hegemônico de humanidade e de infância humana, as re-existências mais radicais, mais persistentes dos outros e de suas Infâncias Outras têm sido afirmar-se humanos. Afirmando-se como infâncias humanas, re-existentes, exigindo ser reconhecidas como infâncias humanas.

No livro *Vidas re-existentes* (Arroyo, 2023) destacamos uma interrogação que retomamos no olhar as Infâncias Outras.

> Vidas re-existentes afirmando-se humanas, mas em que padrão/paradigma de humano? Politizam os embates na produção, imposição de paradigmas de humano? Na afirmação de outros paradigmas de humano? (p. 108).

No título deste livro, *Infâncias Outras re-existentes: reafirmando sua outra infância humana*, nos colocamos a interrogação política radical: Mas em que padrão/paradigma de humano e de infância humana? As Infâncias Outras não politizam os embates na produção e na imposição política de paradigma hegemônico dual abissal de infância humana que as sacrificam como não humanas, não humanizáveis?

Ao longo dos capítulos nos colocamos que interrogações radicais vêm de reconhecer as Infâncias Outras re-existentes aos paradigmas hegemônicos de humanos e de infância humana. Que concepções, dimensões de humano e de infância humana têm sido negadas, ocultadas, segregadas no decretar histórico, político aos outros e às suas Infâncias Outras à margem do padrão/paradigma hegemônico de humano e de infância humana? Reconhecer que essa produção de humanos-inumanos, de infâncias humanas educáveis e infâncias inumanas ineducáveis-inumanizáveis, tem sido uma produção política dos poderes, como uma constante em nossa história.

Infâncias Outras afirmantes de outra história da infância humana

Acompanha-nos uma interrogação: As Infâncias Outras re-existentes afirmantes de outro paradigma de humano e de infância humana não afirmam uma história outra de infância humana? Mais plural? Neste trabalho nos move o reconhecer, fortalecer a presença afirmativa das Infâncias Outras, da pluralidade, da diversidade de infâncias em nossa história política, cultural, ética, pedagógica, humana. Dessas presenças políticas resistentes afirmativas de outra história de humanização vêm exigências políticas, éticas de reconhecimento de outra história. Da infância humana vêm exigências políticas de desconstruir o narrar uma história da infância que ignorou, segregou as Infâncias Outras à margem da história única, hegemônica de infância humana.

A história da educação tem reforçado o decretar as Infâncias Outras na condição ôntica de excluídas e promete políticas de inclusão. Uma história da educação que promete incluir as Infâncias Outras na condição de igualdade humana reforçando o decretar as Infâncias Outras não iguais na condição de humanas. Os outros, as diferenças étnicas, raciais, de gênero, de classe desde as infâncias vivenciam-se à margem da história política e até da história humana, de formação humana. Os re-existentes não exigem reconhecê-las afirmantes de outra história, de outra infância humana?

Uma motivação forte para o reconhecimento das Infâncias Outras – sujeitos de resistências afirmativas de sua outra infância humana – vem de uma descoberta: a nossa literatura clássica não ignorou nem ignora as Infâncias Outras nem suas mães, suas famílias, seus coletivos sociais, étnicos, raciais, mas as reconhece com centralidade como sujeitos de uma história social, política, ética, cultural, pedagógica, humana resistente. Nos clássicos de nossa literatura, o olhar para as Infâncias

Outras, para suas mães e para seus coletivos sociais outros foi central em Machado de Assis, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Carlos Drummond.

Dessa presença destacada dos outros, das diferenças e de suas Infâncias Outras nos clássicos de nossa literatura vêm interrogações radicais para o olhar reconstruir a história da infância e das Infâncias Outras. Interrogações que transpassam as análises deste trabalho e exigem centralidade no pesquisar, no narrar a história das infâncias e na história dos humanismos pedagógicos: Como os outros, as diferenças, suas Infâncias Outras e suas mães foram olhados? Como sujeitos à margem de nossa história política, cultural, pedagógica, humana? Ignorados nessas histórias porque decretados em estado ôntico de moralidade e humanidade? Até Infâncias Outras ignoradas, marginalizadas como infâncias humanas na nossa literatura infantil tradicional? Infâncias Outras reconhecidas na nova literatura infantil?

Aprender com o olhar da literatura clássica que resiste ao olhar segregador hegemônico único de humano e de infância humana e reconhece, destaca os outros, as diferenças e suas Infâncias Outras como vítimas das desumanizações políticas, econômicas, desumanizantes dos poderes, mas destaca sua teimosa história de re-existências afirmativas de humanos, de mulheres-mães e de infâncias humanas. Estamos em tempos em que a história da infância aprende com os clássicos de nossa literatura a alargar seu olhar, a abrir-se para um paradigma de humano e de infância humana mais plural? Tempos de reconhecer a pluralidade, a diversidade de humanos, de infâncias humanas que exigem reconhecimento e fortalecimento na história das pedagogias?

Neste trabalho nos move o reconhecer e o fortalecer esse olhar político, ético, pedagógico dos outros, das diferenças sociais, étnicas, raciais, de gênero, de classe e de suas Infâncias Outras como sujeitos de outra história humana, de outra infância humana, de outra maternidade humana que exigem reconhecimento e fortalecimento político, humano.

O título deste trabalho sintetiza essas interrogações: "Infâncias Outras re-existentes: reafirmando sua outra infância humana"? Resistentes com suas mães, decretadas à margem da história humana? A história das Infâncias Outras e de suas mães outras reforçadas, reforçando-se? Acompanha-nos uma constatação histórica, política e ética: não haverá como narrar a história das Infâncias Outras sem reconhecer, narrar a história das mulheres, mães outras. Histórias reforçadas, reforçando-se. Dessas histórias vêm interrogações políticas, éticas radicais para as pedagogias.

Outras infâncias: um protótipo único de infância e de Pedagogia em crise?

Cada coletivo de infâncias aprende muito cedo a que coletivos sociais, étnicos, raciais e de classe pertence. Aprende muito cedo suas possibilidades e, sobretudo, seus limites de ser crianças. Aprende cedo que o viver, ser crianças, é diferente. A Pedagogia foi obrigada a reconhecer essas diferenças em ser, viver, saber-se infâncias diferentes. Foi obrigada a pensar-se como Pedagogia diversa para entender a diversidade de infâncias e acompanhá-las nos seus percursos tão diversos de humanização/desumanização (Arroyo, 2019). Que obrigações têm vindo à Pedagogia nessa história de afirmação de outras infâncias? Essas Infâncias Outras cabem no protótipo único, hegemônico de infância?

As outras infâncias quebram o protótipo único de infância e de Pedagogia

Quando a Pedagogia se fecha em um protótipo único de infância se empobrece como Pedagogia, se pensará no espelho-imagem desse protótipo de infância única e não se verá na diversidade de infâncias a viver, sobreviver, acompanhar. Da diversidade de infâncias e do próprio reconhecimento das infâncias como diversas vêm tensões para a história da Pedagogia: fechar-se em acompanhamento de um protótipo único de infância ou abrir-se a reconhecer e acompanhar a diversidade de infâncias que exigem seu direito a ser entendidas, acompanhadas pelas pedagogias.

Quando as infâncias constroem valores e identidades diferentes nas relações sociais, étnicas e raciais, as pedagogias para acompanhar essa diversidade de infâncias terão de optar por valores e identidades diferentes. Essa tem sido a história da infância e da Pedagogia. Uma história inseparável. Tensa. As exigências éticas e políticas para a Pedagogia são distintas no entender e no acompanhar infâncias diferentes. Uma tensão ética na história da Pedagogia: entender e reconhecer que das diversas formas de ser-viver a infância chegam exigências éticas profissionais de serem pedagogias diferentes.

Já nas décadas de 1980, 1990 os docentes-educadores perceberam que outras infâncias chegavam às escolas exigindo outra docência, outras pedagogias. A democratização do acesso às escolas radicalizou essa consciência de que outras infâncias exigiam outras pedagogias. Imagens quebradas. A imagem de infância única se quebrou, quebrando a imagem de pedagogia única. No livro *Imagens que-*

bradas (Arroyo, 2014), constatávamos a apreensão de docentes-educadores diante dos educandos; já estavam em jogo as autoimagens dos educadores e da Pedagogia inseparáveis das imagens que nós fazemos dos educandos. "São outras infâncias. Não são mais as mesmas." Ao longo da história, sempre que os educandos mudaram, a Pedagogia e a docência foram tensionadas... Quando as imagens dos educandos se quebrarem, o que acontecerá com nossas autoimagens docentes-educadoras? (p. 10). As autoimagens da Pedagogia serão obrigadas a redefinir-se.

A pluralidade e a diversidade de formas de viver e de ser criança obrigaram a Pedagogia a reinventar-se como pluralidade de pedagogias. Processos tensos para a Pedagogia. As outras infâncias se afirmando presentes na sociedade, na política, na educação, exigindo da Pedagogia diversificar suas autoimagens e suas funções sociais, políticas e educativas. Uma reinvenção de identidades docentes-pedagógicas a agradecer as Infâncias Outras que se afirmam quebrando o paradigma único, fechado de infância e de Pedagogia. Volta a hipótese que nos acompanha: a Pedagogia na sua história se vê, se pensa na imagem da infância. Quando essa imagem única se quebra diante das outras infâncias, a Pedagogia se enriquece. É outra. Ou se fecha e se empobrece, teimando em reafirmar um protótipo único hegemônico de infância e de Pedagogia.

Com que paradigma de infância olhar as infâncias?

Esse teimar em reafirmar um paradigma único de infância tem mantido a história da infância e da educação em permanente tensão. Nas relações concretas com as infâncias a educar, humanizar, a Pedagogia não tem conseguido desde a Paideia fechar-se em um paradigma único de infância. Como formar desde a infância os homens livres da Pólis se 90% das infâncias eram filhas de escravos e de homens não reconhecidos livres? A diversidade de infâncias quebra o paradigma único desde os tempos da Paideia.

Nossas análises se orientam pela hipótese de que a Pedagogia se olha, se pensa e constrói sua função social no espelho da infância, mas não de um protótipo de infância única, e sim diversa. A Pedagogia na construção de sua autoidentidade histórica não conseguiu ignorar a produção política, social, cultural das outras infâncias. Foi desafiada a vê-las, a reconhecê-las diferentes e a pensar-se diferente.

A presença política, social, cultural, ética dos outros e de suas outras infâncias têm obrigado a Pedagogia a perguntar-se quem são esses outros coletivos, essas

outras infâncias. Como foram e continuam sendo produzidas como outras do padrão único, hegemônico de infâncias. Que pedagogias diferentes para a educação, humanização dessas outras infâncias?

A história social e política da infância e a da Pedagogia são obrigadas a colocar-se uma pergunta radical: Se há infâncias diferentes, como dar centralidade nas histórias da infância e da Pedagogia, da educação à produção social, política, cultural, ética dessas outras infâncias produzidas diferentes? Quais têm sido e continuam sendo as infâncias decretadas, inferiorizadas como diferentes, à margem do padrão único, hegemônico de infância e de Pedagogia?

Estratificações de infâncias nas estratificações sociais

A Pedagogia carrega as marcas políticas do lugar social e político decretado para cada coletivo de infâncias nas estruturas de classe, gênero, etnia, raça. Cada criança nasce membro dessas estratificações coletivas em nossa história. As pedagogias serão tantas quantas sejam as infâncias na específica estratificação social, étnica, racial, de gênero e de classe da sociedade. Seria essa uma exigência para a história da educação? Superar o ser narrada como uma história única? Superar pensar-se em um protótipo único de infância e de Pedagogia?

Nosso sistema escolar, educativo, pedagógico reproduziu em nossa história essa diversidade de pedagogias para essa diversidade tão segregadora de infâncias. Os centros de educação infantil privados, "bercinhos de ouro", para as infâncias ditas "do bem" e as creches para as infâncias pobres, negras revelam essa estratificação de infâncias que as pedagogias reproduzem e legitimam. Essa diversidade de infâncias-adolescências predefine a diversidade de pedagogias nos ensinos fundamental, médio e de jovens adultos na EJA e nas universidades. Uma diversidade que acompanha nossa história colonial, imperial, republicana e até democrática estratificante de nosso sistema escolar porque estratificante dos coletivos sociais, raciais e de suas infâncias.

A conformação da identidade e da função social e política da Pedagogia é inseparável da conformação política segregadora das infâncias e dos seus coletivos de origem em nossa história e na história universal dos humanismos pedagógicos. A Pedagogia, sua concepção e sua identidade social e política são inseparáveis da proclamação-imposição de um ideal único de humano sempre traspassado pelo paradigma social, político de uns – o Nós autodefinido humano e os Outros decretados inumanos, deficientes em humanidade.

Essa mesma lógica política tem operado no paradigma político-pedagógico de infância: as infâncias-filhos do Nós humanos decretadas humanizáveis, educáveis. As outras infâncias-filhas dos outros decretadas, como seus coletivos, deficientes em humanidade. Uma segregação muito mais segregada do que apenas segregar como *in-fans*, sem fala. Volta a hipótese que nos acompanha: a Pedagogia se vê, se pensa e constrói sua identidade diversa em função do decretar político, social, racial da diversidade de infâncias, reconhecíveis ou não como educáveis, humanizáveis.

Nem todas as infâncias são reconhecidas como flores, roseiras a cultivar por dedicados jardineiros. As outras infâncias – dos outros coletivos – serão decretadas, segregadas como infâncias não flor, mas espinhos, sem valores de disciplina, violentas, expulsas dos centros de educação e até em suas vidas ameaçadas. Os menores não em idade, mas em humanidade. Esse é o capítulo em nossa história da educação da infância que o ECA se propôs corrigir, mas não superou – o Estatuto do Menor de 1927: Por que dos Menores? A minoridade como o primeiro tempo das idades do ser humano na classificação dos tempos humanos é muito diferente da minoridade social, humana, moral dos Menores no Estatuto de segregação social, racial: menores em humanidade, essa a radical segregação social, racial com que continuam pensadas, marginalizadas as outras infâncias nas políticas socioeducativas e com extrema brutalidade nas propostas das escolas militares e no Pacote Anticriminalizador das infâncias, as de jovens populares, negros, sobretudo.

A história das pedagogias e a história das infâncias inseparáveis

Para a Pedagogia e as identidades docentes-educadoras saberem-se nessa tensa história será necessário que a história da Pedagogia dialogue mais com a história da infância. Das infâncias. Cada coletivo de infâncias carrega memórias diferentes de viver, de ser e de não ser crianças. Uma história de infâncias não só quebradas em suas autoimagens, mas ameaçadas em suas vidas. Infâncias que se sabem ameaçadas de viver nas vilas, nas ruas, até nas escolas. No livro *Vidas ameaçadas* (2019), colocamos no texto "Crianças que sabem-se ameaçadas e por quem" a seguinte passagem: 1.500 cartas-desenhos de crianças do Complexo das Favelas da Maré enviadas para a Justiça descrevendo o horror de viver sob o fogo cruzado. Crianças que sabem-se ameaçadas e se desenham ameaçadas. O que revela crianças saberem-se em vidas ameaçadas? Que ameaças e de quem? Que exigências e respostas éticas da educação e da docência? (p. 77).

A resposta obrigatória: essas infâncias se sabem outras, distantes do paradigma de infância em que a Pedagogia construiu e cultuou sua autoimagem. A resposta ética, profissional e obrigatória: reconstruir as identidades docentes-educadoras nessas memórias dessas outras infâncias. Há dissertações, teses que se aproximam dessas outras infâncias, captam suas memórias e descobrem que não guardam memórias positivas de sua infância. Levam às escolas, às pedagogias não histórias de brincar, mas de medo. Saber-se em vidas ameaçadas e por quem não é saber-se em uma história de faz de conta. De brincar e sonhar. Com essas autoimagens quebradas chegam às escolas interrogando as autoimagens da docência e da Pedagogia. As memórias e as identidades de infância são produzidas, marcadas pelas brutais desigualdades de classe, etnia, raça, gênero e lugar. As próprias autoimagens da docência, da Pedagogia são também produzidas por opções nessas tensas relações de classe, etnia, raça, gênero.

Essa relação de memórias de opções políticas, sociais produtoras das imagens de infância e de Pedagogia vêm sendo reconhecidas nucleares no pensar a diversidade de infâncias e a diversidade de pedagogias. Avançam pedagogias que se reconhecem diversas porque reconhecem a diversidade de infâncias, pedagogias, docências que se propõem a trabalhar e a valorizar a diversidade de vivências-memórias da diversidade de infâncias.

As identidades educadoras se diversificam e se propõem que essas infâncias que se sabem e desenham ameaçadas saibam por que e por quem. Trazer, enriquecer sua memória individual para a memória coletiva. Ampliar seu saber-se ameaçados para entender, resistir, se libertar das estruturas que as ameaçam, dos opressores que as oprimem desde a infância. A docência, a Pedagogia, os currículos só avançarão como exigência ética a esse entender, sentir, fortalecer essas memórias dessas infâncias se superarem o protótipo de Pedagogia, docência únicas e se reconhecerem que essas são outras infâncias a exigir outras pedagogias e outras identidades educadoras.

As Infâncias Outras desconstroem o paradigma de *in-fans*, não falantes, não pensantes

Uma pergunta que vem dessas crianças que se desenham dando seus testemunhos de saber-se vítimas ameaçadas e por quem: Por que a história política, social, pedagógica ignora essas outras infâncias, ignora suas memórias, seu saber-se e seu

narrar-se? Porque se revelam falantes-pensantes, desconstruindo o velho paradigma de *in-fans*, não capazes de fala porque não pensantes. Que infâncias falem, pensem, desestrutura o protótipo de infância a ser acompanhada pela Pedagogia. Sobretudo se aqueles que falam, pensam e se sabem ameaçados são as Infâncias Outras, menores em humanidade. Essas Infâncias Outras decretadas deficientes em humanidade ousam, com toda força política que exigem, ser reconhecidas testemunhas dessa história de um passado tão presente de injustiças contra as próprias infâncias.

Essas infâncias que se desenham, se sabem estão a nos dizer: se não formos reconhecidas testemunhas, vítimas dessa história de injustiças será melhor deixar de falar em memórias políticas, sociais, pedagógicas. Essas infâncias que se desenham ameaçadas e por quem revelam não só ter consciência de seu presente, mas do passado-presente de seus coletivos injustiçados, ameaçados. Ao decidir elaborar 1.500 cartas-desenhos-testemunhas querem deixar as marcas de suas vivências de Infâncias Outras. Marcas registradas para a história escritas-desenhadas não poderão ser apagadas. Desde um olhar pedagógico, o que revelam essas cartas-desenhos de infâncias sabendo-se ameaçadas e por quem? Revelam que não cabem na categoria de *in-fans*, não falantes, porque não pensantes que acompanha como a Pedagogia vê as infâncias.

Uma pergunta obrigatória para as pedagogias: Onde, em que processos sociais, culturais, pedagógicos aprenderam essas Infâncias Outras a falar, a saber-se, a pensar-se e a resistir, reagir, denunciar as injustiças históricas que as oprimem desde a infância? O paradigma único de pedagogia, de formação humana é obrigado a repensar-se como único, hegemônico e reconhecer que essas infâncias pensadas com deficiência de humanidade afirmam outras Artes, outras pedagogias de humanização. Contestam o paradigma único de infância e o paradigma único de formação, humanização. Contestam o paradigma único de pedagogia.

Se a história da Pedagogia é inseparável da história da infância, se quando as infâncias são outras a pedagogia é pressionada a ser outra, uma questão se mostra urgente: Que outras pedagogias vêm dessas outras infâncias? Paulo Freire (1987) já nos lembrava de que dos oprimidos vêm outras pedagogias ao afirmar-se sujeitos de humanização, de resistências aos brutais processos de desumanização – Pedagogia do Oprimido. Os oprimidos sujeitos de pedagogias de formação humana. A interpretação mais frequente tem sido reconhecer os jovens adultos oprimidos resistentes por libertação sujeitos de outras pedagogias.

Diante de adolescentes, crianças oprimidas, conscientes e resistentes às opressões que sofrem, somos obrigados a reconhecer também essas infâncias, adolescências oprimidas, resistentes por libertação: infâncias, sujeitos de outras pedagogias. Que pedagogias de infâncias oprimidas? Re-existentes?

As múltiplas memórias coletivas das infâncias interrogam as memórias da Pedagogia

À educação escolar, às ruas das cidades, às praças públicas chegam múltiplas e muito diversas vivências de infância. Múltiplas memórias coletivas que cada infância carrega. As infâncias das favelas, das vilas e periferias ou dos condomínios e bairros de "bem" carregam memórias muito diversas de seu viver, de ser crianças. As infâncias dos campos, ribeirinhas, das florestas levam outras memórias de viver, sobreviver, trabalhar... Trazem memórias-vivências não só de seu viver, mas do viver-sobreviver indigno, injusto de seus coletivos. Os referentes de suas memórias, vivências-identidades não são só de cada criança, mas de seus coletivos. São memórias de coletivos em que aprendem suas identidades. Memórias de infâncias marcadas muito cedo pelas tensões das vivências-memórias de seus coletivos. Infâncias-testemunhas de outras memórias.

A Pedagogia é obrigada a repensar suas imagens-memórias, não só nas imagens-memórias individuais de seus educandos, mas nas imagens-memórias dos seus coletivos de origem étnica, racial, de classe, lugar. Uma pergunta-tema geradora de estudos, pesquisas, teses, formação inicial e continuada: como atua a memória coletiva sobre as identidades, memórias de cada coletivo de infâncias que chegam às escolas? Priorizar essas marcas das memórias coletivas para entender as identidades dos educandos será uma didática de enriquecer a construção de pedagogias capazes de entender, acompanhar essas outras infâncias. A que memórias apelar para fortalecer essas memórias coletivas que carregam para as escolas? As memórias da Base Nacional Comum ou dos conteúdos de história? Construir outro paradigma de memórias que essas infâncias exigem.

Quando essas outras infâncias ameaçadas se sabem e se desenham, as pedagogias se enriquecem, sabem como entender, acompanhar essas crianças que se desenham, se sabem ameaçadas e por quem. Amplia-se a autoimagem social, política, pedagógica da própria Pedagogia. Pela via do saber-se, desenhar-se, da memória dessas outras infâncias ameaçadas chegam imagens, vivências, memórias de outras

infâncias a exigir outras autoidentidades da Pedagogia. Uma exigência ética para a Pedagogia: dar prioridade a entender como as diversas infâncias se sabem ameaçadas e por quem, pela fome, a pobreza, as violências do Estado?

Essas outras infâncias que se desenham e se sabem ameaçadas e por quem se revelam à política, ao judiciário, à Pedagogia testemunhos vivos de um viver injusto da infância. Testemunhos vivos de uma memória de um protótipo de infância outro, distante do protótipo cultuado pela Pedagogia. Testemunhos vivos, herdeiros de formas de viver, ser crianças que vêm de longe e persistem em seu injusto sobreviver. Entender essas outras infâncias exige voltar-nos às memórias do passado que não passou de que se sabem herdeiros, testemunhos vivos. Exige outro recontar a história da Pedagogia, da educação que incorpore o saber-se das infâncias ameaçadas e por quem. Reconhecer essas outras infâncias-testemunhas de outra história da infância e da Pedagogia. De outra história social, política, pedagógica.

Essa condição dessas infâncias-testemunhas vivas de um passado que não acaba de passar na sua segregação traz exigências radicais não apenas para o repensar-se dos docentes-educadores no presente, mas exige recontar a história da Pedagogia e da sociedade em um passado-presente que não passa no ameaçar as vidas dessas infâncias. A própria história-memória da educação é interrogada. Sem testemunhas não há memória. Quando as próprias Infâncias Outras se mostram testemunhas de uma história de opressões que não passam, as narrativas da história são obrigadas a ouvir, reconhecer essas infâncias-testemunhas dessa outra história, como narradoras de outra história da infância e da Pedagogia. Narradoras de outra história social, política e cultural.

Perdemos muito tempo em buscar memórias da educação oficial nas fontes escritas, ignorando os testemunhos vivos desse passado-presente – as próprias infâncias e seus coletivos se afirmam testemunhas dessa outra história política, social, pedagógica. Quando essas testemunhas vivas não são reconhecidas sujeitos de memórias, a história as vê apenas como destinatários até mal-agradecidos da única história-memória do poder. Das leis, políticas públicas para essas crianças. Quando a história da educação, da Pedagogia se esquece, ignora as próprias infâncias, suas memórias, sua condição de testemunhas do passado-presente, o que fica dessa história é pouco.

O ponto fraco de toda memória e da memória da educação está no grupo escolhido como referente-testemunha único da memória: o poder, suas leis,

decretos impactantes e seus relatórios que impõem sua história como a única e verdadeira história eliminando, ocultando as outras testemunhas. As infâncias, as mães, os outros se mostram como coletivos resistentes a essa história única. Toda história de testemunhos únicos que ignora, despreza os outros como testemunhas é uma história pobre.

Infâncias-testemunhas de um sentimento moral de indignação

Poderíamos reconhecer nessas infâncias sujeitos de pedagogias de Indignação Moral? As infâncias oprimidas aprendem com seus coletivos, com suas mães a reagir com indignação moral. Revelam saber-se, saber quem e por que as ameaçam. Revelam uma consciência de saber-se infâncias vítimas de tantas imoralidades sociais. Uma consciência ética denunciante, resistente das injustiças imorais contra eles e contra seus coletivos sociais, raciais. Infâncias que incomodam nas ruas, nas escolas, incomodam as forças da ordem, o Estado e a justiça justiceira. Incomodam até a paz nas escolas, porque resistem a ser injustiçadas. Porque trazem uma denúncia moral de indignação. As reações dessas infâncias como tantas reações de tantas infâncias a serem injustiçadas com seus coletivos revelam a indignação moral pelas injustiças históricas contra eles e contra os seus coletivos.

Um tema gerador de estudo-formação: que dimensões éticas revelam essas infâncias que resistem, denunciam com indignação moral as injustiças que padecem? Talvez cheguem às escolas e sejam condenadas como sem valores de ordem nas ruas das cidades em trabalhos de sobrevivência e sejam condenadas como meninos de rua, perigosos, a ser recluídos e até exterminados porque são carentes de moralidade. Menores em conflito com a Lei, recluídos no sistema de recuperação moral ou rebaixados na idade penal ou entregues para ser moralizados à gestão policial nas escolas cívico-militares.

Essas memórias de indignação moral dessas infâncias revelam que nas infâncias e seus coletivos decretados em nossa história como carentes de moralidade há valores, há humanidade, há consciência dos contravalores das elites, do poder, das estruturas sociais que os oprimem. Chegam às ruas, às escolas, se desenham revelando-se sujeitos de valores, de uma consciência moral de indignação: será reconhecida nas pedagogias oficiais, nos regimentos escolares, até nas propostas de formação em valores? Seus rostos nas ruas, seus corpos e essas cartas-desenhos incomodaram as autoridades, condenando-as como não testemunhos da consciência moral das crianças.

E a Pedagogia como os vê? Nada fácil ao poder que ameaça vidas, até de crianças, reconhecer que os ameaçados, até crianças, se sabem ameaçados, se revelam e denunciam ser ameaçados. Saberes de ameaças feitos que denunciam a barbárie do poder têm especial força política e moral quando vêm de resistências de infâncias decretadas deficientes em humanidade. Em moralidade. Sentimentos de indignação moral vindos dessas outras infâncias. Que exigências éticas para a política, para a Pedagogia? Reconhecer essas infâncias sujeitos de outras pedagogias de formação humana. De formação moral. Reconhecer as suas resistências como matriz de sua humanização.

Um tema gerador de estudo-formação: Que força emancipadora revelam essas infâncias que se sabem e se atrevem a denunciar com essa radicalidade moral as ameaças que sofrem do próprio Estado? Como crianças lhes foi dito na mídia e até nas escolas que confiem na polícia, no Estado, na justiça protetora de suas vidas e das vidas dos seus. De suas famílias e coletivos aprendem a desconfiar de um Estado-justiça que se diz protetor e a vê-lo, desenhá-lo como ameaçador de vidas dos seus e suas. Memórias outras de outros valores, de outra ética, de outras infâncias a interrogar a ética e as memórias hegemônicas que a história até da educação narra como a única história-memória. A única ética política, protetora.

Infâncias Outras a nos dizer que a história da infância e da Pedagogia exige avançar até onde a empurram não tanto os donos da história, mas até onde empurram a história dos grupos que padecem as injustiças do passado e do presente. A história da educação é empurrada por essas infâncias que se sabem, desenham, denunciam as imoralidades das ameaças que sofrem e de que têm memória como testemunhas de um passado que persiste. Como sujeitos testemunhas de denúncias morais de indignação de seus coletivos sociais étnicos, raciais. Volta a pergunta: Com quem essas infâncias aprendem essas pedagogias de indignação ética? Aprendem com as pedagogias de seus coletivos sociais, étnicos, raciais, oprimidos. Os oprimidos têm reservas de valores, éticas, políticas de resistências que as suas infâncias aprendem e levam às escolas. Levam até ao Estado.

Infâncias que repõem uma outra memória política

Diante dessas denúncias morais que as Infâncias Outras repõem das injustiças que sofrem e de que se sabem vítimas somos obrigados a uma pergunta: Essa consciência é privada ou é mais, é coletiva, pública, política? Desenhar-se como coletivos, em grafites ou resistir nas ruas, nos campos ou enviar 1.500 cartas a

um órgão coletivo, político transcende um significado individual e revela infâncias com consciência, memórias, saberes, coletivos. Políticos. Ao desenhar seus rostos, denunciam nos grafites ou ao desenhar-se e enviar essas cartas-desenhos de seus medos a um órgão público, político conferem dimensões políticas a seus gestos, a seus desenhos. Revelam um juízo político das ameaças que sofrem e de quem as sofrem. Que exigências para o olhar pedagógico, docente sobre essas infâncias? Superar uma representação despolitizada, naturalizada da infância entendida como flor, como uma plantinha a ser cuidada. A ir além das pedagogias conscientizadoras, moralizadoras de infâncias *in-fans*, não pensantes, inconscientes das estruturas que as vitimam. Mitificações do protótipo único de infância que as outras infâncias desmitificam. Desmitificações do ser criança, infância que desmitificam a função da Pedagogia e da docência.

Essas infâncias ao revelar sua consciência política repolitizam ou obrigam a Pedagogia a um olhar mais politizado dessas outras infâncias. Repolitizando a experiência que desde crianças têm do Estado, da justiça – não mais protetor de vidas, de infâncias, mas ameaçador – repolitizam a visão que lhes é passada até nas escolas sobre o Estado, a sua justiça, as suas políticas até educativas de cuidado, de proteção política. Será difícil para essas crianças que se sabem, vivenciam memórias de medos, de vidas ameaçadas pelo Estado, concordar com a visão oficial passada nos currículos sobre a história-memória do poder, do Estado, da justiça protetores.

Essas infâncias ao chegarem às escolas com essas memórias vividas, de medos, ameaças do Estado e da justiça exigem uma outra história-memória do Estado, do poder. A história oficial deixa de ser mestra da vida, de seu saber e saber-se. Que exigências éticas, profissionais para os mestres dessas infâncias que desenham que se sabem ameaçadas e por quem? Debater-se entre passar a história-memória hegemônica ou trabalhar com essas infâncias seus outros saberes, histórias e memórias. Tensões vividas nos profissionais das escolas públicas aonde chegam essas outras infâncias com outras memórias políticas. Como trabalhar, fortalecer essas suas memórias identitárias?

As outras infâncias desconstroem as memórias hegemônicas do poder

Essas infâncias aprenderam com seus coletivos uma outra memória política, outras imagens, memórias do poder. Do Estado. Da Justiça. A história e como

narrá-la sempre foram instrumentos do poder para construir identidades políticas nos futuros membros da Pólis, da República: as infâncias. Quando até infâncias chegam sabendo-se ameaçadas pelo poder, a história política é obrigada a ser recontada. Tensão posta por essas outras infâncias nas escolas públicas. As identidades dessas outras infâncias chegam com vivências políticas, do poder, mais feitas do que a Pedagogia imaginava, não será qualquer história do poder que será instrumento privilegiado para construir identidades políticas. As tentativas de controlar os currículos, os parâmetros e a nova Base Nacional Comum de formação de professores para reproduzir as identidades políticas submissas entram em crise diante da chegada de educandos até infantes conscientes de serem ameaçados pelo Estado e pela justiça de quem esperavam proteção.

Quando desde a infância esse imaginário de Estado-nação-protetor entra em crise, as memórias do Estado nos currículos entram em crise. Nos dias de datas de memórias a celebrar as escolas são convidadas a participar pela crença do poder pedagógico da memória como matriz formadora de identidades políticas. Dias de datas políticas, nacionais em que as memórias se fazem públicas, se politizam e se assumem educativas de uma identidade comum social, cívica e política. Nacional. Como se sentirão crianças, adolescentes ou jovens nessa politização das memórias sabendo-se em vidas ameaçadas pelo próprio Estado cuja memória se cultua? Questões trazidas por essas outras infâncias a desestruturar as crenças de que as memórias oficiais do Poder serão instrumento privilegiado de formar identidades cívicas, políticas desde a infância.

Essas outras infâncias não só se sabem e desenham em vidas ameaçadas, aprendem de suas mães órfãs de filhos que o Estado levou; que a morte, o extermínio, sobretudo de jovens, adolescentes negros é mais do que ameaça, é realidade em suas famílias e coletivos sociais, raciais. Mães, irmãos, parentes, órfãos de filhos que o Estado levou (Arroyo, 2019, p. 152ss.). Vivências matrizes de destruição de identidades que chegam às escolas com essas outras infâncias. Essas memórias de desaparecidos mantidas vivas, politizadas pelas mães órfãs de filhos que o Estado levou confere a essas memórias outro agir como matriz formadora, de outra formação nas infâncias. As Infâncias Outras chegam às escolas, às pedagogias roubadas em suas humanidades por essas outras matrizes de outras memórias desumanizadoras. Com que pedagogias de que memórias recuperar humanidades roubadas? (Freire, 1987).

Aprender com os movimentos sociais em suas lutas por um Estado de Direitos protetor de direitos, mas também aprender a resistir a um Estado de Exceção, a uma justiça justiceira que não apenas não os protege, mas os ameaça, os condena a vidas ameaçadas, porque são militantes, resistentes por libertação. Aprendem com seus coletivos sociais, raciais que não há como esperar do Estado proteção, mas medo, insegurança, até extermínios de vidas de militantes e de jovens negros, até de adolescentes e crianças.

Com esses aprendizados sobre o poder, o Estado, chegam às escolas: Que exigências éticas, políticas para os conhecimentos escolares, para os docentes desses conhecimentos? Que imagens do poder, do Estado na Base Nacional Comum, no material didático de cada área do conhecimento? Entrará em confronto com seus saberes sobre o Estado, o poder ou os fortalecerá no direito a saber-se em vidas ameaçadas e por quem? Exigências éticas, políticas, pedagógicas que vêm dessas outras infâncias, de suas vivências desencontradas das memórias do poder. Do Estado. Da Justiça.

Essas Infâncias Outras lembram à Pedagogia, à docência que não são *in-fans*, não falantes porque seu viver na opressão, em vidas ameaçadas, é uma matriz precoce de formação humana, de aprender a pensar-se, a pensar o mundo, a sociedade, o Estado, o poder. Acumulam demasiado cedo saberes de experiências pessoais e coletivas.

Exigências-respostas éticas, profissionais para a educação e a docência deixarem-se interrogar por essas outras infâncias na sua interrogação mais radical: não cabem no protótipo único, hegemônico segregador de infância. Põem esse protótipo único em crise, exigem e afirmam outro protótipo de infância e de Pedagogia.

1

Infâncias Outras resistentes ao paradigma hegemônico de infância

1.1 A infância: uma produção natural ou uma produção social, política?

A produção da Pedagogia tem sido inseparável da produção da infância – Pedagogia carrega no nome a infância, as artes de entender, acompanhar, fortalecer os processos de humanização e de formação humana que começam na infância e persistem acumulativos na diversidade de tempos humanos até a velhice. Entender a produção da infância na história para entender a produção da Pedagogia.

Como entender o humano? Como entender a infância do humano?

A história da Pedagogia e dos diversos humanismos pedagógicos se debateu com estas interrogações: Como entender o humano a formar? Como entender a infância do humano? Os diversos humanismos pedagógicos têm destacado compreensões diversas desses processos de produção do humano desde a infância, compreensões diversas de humano e de infância, de produção dos padrões, ideais, dos paradigmas de humano e de infância. Como entender o humano? Como entender a infância do humano? Questões persistentes determinantes de como as pedagogias e os diversos humanismos pedagógicos se entenderam na história, se legitimara na história. Entender o humanismo, os tempos humanos diversos, entender a especificidade do tempo primeiro – a infância como tempos naturais, biológicos, universais ou como tempos de produção social, política, cultural?

Uma alternativa, uma opção persistente: decretar a infância como um tempo biológico da natureza pré-humano – *in-fans*, não falantes, não pensantes. Reduzir os tempos humanos diversos e o tempo humano da infância a uma produção da na-

tureza, do percurso biológico naturaliza a função da Pedagogia: entender, respeitar, acompanhar a evolução biológica, natural da condição humana desde o primeiro tempo da infância. Reconhecer a infância como um tempo, produção social, política, cultural politiza a Pedagogia, politiza a infância como um tempo humano, de cultura, de moralidade, de humanidade, não como um tempo ainda de natureza?

Os estudos decoloniais nos colocam que esta interrogação foi central para os poderes colonizadores: Como ver os povos originários em estado de natureza ou de cultura, de in-pré-humanidade ou de cultura, de humanidade? O olhar político colonizador os vê, os decreta em estado de natureza, não de cultura, não de racionalidade, não de moralidade, não de humanidade. Em estado de *in-fans*, de não falantes, não pensantes, como humanos – um decretar político não só no humanismo colonial, mas em todos os humanismos desde a Paideia ao humanismo ilustrado, cristão, republicano, democrático.

A construção histórica tem sido uma produção de um decretar político dos poderes não um tempo natural, de ainda em estado de natureza, não de cultura, não de humanidade, mas a infância e, sobretudo as Infâncias Outras, uma produção política de um decretar político que não reconheceu os povos originários, negros e suas infâncias, sujeitos de cultura, de moralidade, de racionalidade, de humanidade e persiste em não reconhecê-los, em não reconhecer as Infâncias Outras em estado de cultura, de moralidade, de humanidade. Infâncias Outras, o outro do humano.

A produção das Infâncias Outras sintetiza na dialética política. Todos os humanismos pedagógicos produziram Infâncias Outras como a síntese dessa dialética dual, abissal política de humano e de infância persistente. As Infâncias Outras expõem essa dialética política dual, abissal segregadora de todos os humanismos pedagógicos que nosso humanismo, anti-humanismo colonial expôs com radicalidade política ao decretar os povos originários e os negros como a síntese da condição de infância: em estado de natureza, não de cultura, não de humanidade. Os padrões de humano e de infância produções políticas.

A produção das Infâncias Outras como o outro do humano e da infância únicos

Acompanha-nos uma interrogação constante na diversidade de humanismos pedagógicos, na história da educação, da Pedagogia: a infância não é uma produção natural, mas uma produção social, política. Como os diversos humanismos

pedagógicos têm visto a produção das Infâncias Outras? Predomina na história o não ver as Infâncias Outras como destinatários de educação, de formação, de humanização porque não reconhecíveis da condição política única de infância humana. Todos os humanismos pedagógicos se veem como veem a infância. Pedagogia e infância em diálogo histórico, a Pedagogia se vê, se entende em sua função histórica de acompanhar processos, percursos de formação, afirmação humana desde a infância. Desde a Paideia à Pedagogia é encomendada a função social, política de formar na infância o futuro cidadão político, membro da Pólis. Uma encomenda constante na diversidade de humanismos pedagógicos: cristão, renascentista, ilustrado, colonial, republicano, democrático.

A história da Pedagogia é inseparável dessa função de formar desde a infância o ideal humano, político, moral, cultural, social da diversidade de humanismos. Uma pergunta constante para a Pedagogia: Que infância formar? Que infâncias pensadas, decretadas, formáveis, no ideal humano, político, social, moral, cultural de cada humanismo político, pedagógico? O reconhecimento de que infância formável, moralizável, humanizável sempre foi seletivo de que infâncias reconhecíveis viáveis como cidadãos da Pólis, como moralizáveis nos valores cristãos, como capazes de atrever-se a pensar com racionalidades, como em estado de cultura, não de natureza.

Que infâncias educáveis, humanizáveis? Uma interrogação que perpassa os diversos humanismos pedagógicos do passado até o presente, que transpassa as concepções, teorias, pedagógicas de formação humana, que perpassa a história da educação. Que infâncias são reconhecidas como campo da ação pedagógica, formadora, humanizadora? Em cada humanismo pedagógico a resposta foi seletiva: nem todas as infâncias são possíveis de ser reconhecíveis viáveis como educáveis, humanizáveis. Uma segregação política das infâncias.

Uma interrogação primeira para as pedagogias, dos diversos humanismos pedagógicos: Que dialética define que infâncias são educáveis ou não educáveis, moralizáveis ou não moralizáveis, humanizáveis ou não humanizáveis? Que dialética definiu que infâncias humanas e que outras inumanas decretadas o outro do padrão de humano único e o outro do padrão de infância única?

As Infâncias Outras expõem que essa dialética dual, abissal, sacrificial as decretou o outro do padrão de humano único, hegemônico e do padrão de infância única, humana. Uma dialética dual, binária, sacrificial que persiste em sacrificar os outros e as Infâncias Outras como em persistente estado de natureza, não de cultura, não de humanidade, não de infância humana.

A história da Pedagogia, dos diversos humanismos pedagógicos, é inseparável da história de que padrão, que paradigma de humano e que paradigma de infância humana. Entender essa dialética, desses paradigmas de humano e de infância, é uma exigência para as pedagogias dos diversos humanismos se entenderem em sua função história de educação, humanização sempre seletiva de que humanos, de que infâncias reconhecidas ou não como humanas, como infâncias humanizáveis ou inumanas, inumanizáveis. Infâncias Outras. O outro do humano, o outro da infância humana educável, humanizável. Infâncias Outras decretadas pelos paradigmas duais, abissais, sacrificiais de humano único, hegemônico e de infância única, hegemônica como a síntese na história do inumano e da não infância humana.

Uma produção do humano e da infância dual, abissal, seletiva, política dos padrões de poder determinantes da produção da função da Pedagogia como função política, social dos poderes que decretam que coletivos sociais são reconhecíveis como humanos, educáveis, humanizáveis. Uma produção de infância dual, abissal, seletiva política dos padrões de poder que predefinirá para a Pedagogia que coletivos sociais reconhecíveis ou não como infâncias educáveis, humanizáveis e predefine, pré-decreta as Infâncias Outras não reconhecíveis, não viáveis como infâncias educáveis, humanizáveis.

Infâncias Outras: O outro do humano único e o outro da infância humana única? A produção do humano e da infância única, produção social, política, dual, abissal, sacrificial das Infâncias Outras como o outro do humano e da infância únicos. Nesta primeira parte tentamos destacar que essa dialética abissal, sacrificial persiste com radicalidade política na nossa história colonial, imperial e até republicano-democrática, exigindo um recontar nossa história pedagógica desconstruindo a dialética política que persiste em decretar as Infâncias Outras como o outro de humano e da infância humana. Reconhecer a infância na história como uma produção política exige reconhecer a Pedagogia como uma produção política. Reconhecer a radicalidade política que vem das Infâncias Outras resistindo a ser decretadas o outro do humano e da infância única, humana.

1.2 Paradigma único de infância. A infância é um campo em disputa?

Acompanha-nos o reconhecimento de que a infância esteve na história em disputas políticas entre reconhecer, não reconhecer as concepções hegemônicas

impostas de um paradigma único de humano e de infância humana. Disputas entre decretar as Infâncias Outras como não infâncias humanas e as resistências das próprias Infâncias Outras afirmando sua humanidade. Os estudos da infância tendem a nomear a infância no singular – tensionados entre reconhecer ou ignorar, ocultar essas disputas antagônicas no paradigma de humano e de infância.

Disputas no campo da Pedagogia dos humanismos pedagógicos

As disputas no campo do humano e da infância marcaram na história o campo da Pedagogia e dos humanismos pedagógicos como campos de disputas políticas, éticas, pedagógicas. As teorias pedagógicas tão interconectadas às infâncias sempre foram tensionadas por disputas de humanos e de infâncias.

A opção histórica tem sido nos diversos humanismos pedagógicos optar por paradigmas duais, abissais, sacrificiais de humano e de infância humana segregando os outros, as diferenças como não humanos e as Infâncias Outras não reconhecíveis como humanas. Processos históricos hierarquizantes e segregadores, excludentes dos outros e de suas Infâncias Outras como humanos. Marcos reguladores violentos de reconhecimento, não reconhecimento de que coletivos sociais merecem ou não o reconhecimento de humanos e de infâncias humanas. Concepções teóricas, marcos políticos reguladores de que coletivos e que infâncias merecem ser ou não ser reconhecíveis como humanos e como infâncias humanas.

Todo paradigma binário de humano, de gênero, de raça, de classe impõe paradigmas binários, abissais, sacrificiais de humanos e de infâncias. Paradigmas binários tão legitimados pelas estruturas econômicas, políticas, sociais, culturais e até pedagógicas. Marcos estruturais políticos normativos que têm determinado na história quem, que coletivos sociais e étnicos, raciais, de gênero, classe, são, não são humanos e infâncias humanas. Os outros coletivos sociais são obrigados desde as infâncias a perguntar-se: Sou reconhecido ou segregado como humano, como infância humana? Quem predefine minha condição do outro do humano e de infância humana?

Paradigmas duais, abissais, sacrificiais de humano e de infância humana que criam uma condição de crise ôntica, de ser, não ser humanos, infâncias humanas. Paulo Freire destaca a violência de decretar os outros, os oprimidos como não sendo, sendo menos como um processo histórico de roubar humanidades dos oprimidos. Processo desumanizante com radicalidades mais radicais quando se decretam as Infâncias Outras não sendo infâncias reconhecíveis como humanos, nem educáveis, nem humanizáveis (Arroyo, 2015).

Os movimentos sociais de infantojuvenis lutando por afirmar-se sendo humanos e sendo infâncias, adolescências, juventudes humanas vêm agravando essa crise ôntica de identidades humanas. Vem radicalizando a infância, as infâncias como um campo em disputas políticas de movimentos sociais e infantojuvenis afirmantes de novas identidades humanas tão distantes das identidades do nós humanos únicos e de infância única impostas pelos padrões hegemônicos de poder. Disputas de humanos e de infâncias que exigem reconhecimento de terem sido disputas persistentes na história dos humanismos pedagógicos tão segregadores, tão antiéticos e antipedagógicos. Tão resistentes a reconhecer os outros, as diferenças como humanos e as Infâncias Outras como humanas. Reconhecer os movimentos infantojuvenis sujeitos de disputas, de resistências humanas, éticas, políticas, pedagógicas.

Disputas políticas de que coletivos e que infâncias reconhecíveis ou não como humanas, educáveis. As estruturas hierárquicas, duais, segregadoras, econômicas, políticas, culturais até pedagógicas criam e recriam, legitimam que coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, classe merecem ser, não ser reconhecidos humanos e infâncias humanas. Os humanismos pedagógicos, a docência e a Pedagogia não têm sido chamados a reproduzir, legitimar, consolidar essas estruturas hierárquicas, duais, abissais, sacrificiais de humanos e de infâncias? Os humanismos pedagógicos, a docência, a Pedagogia, as políticas educativas se libertarão dessa função legitimadora, reprodutora das dicotomias de humanos e de infâncias de humano e de infância se ousarem.

Desconstruir os padrões de subalternização, hierarquização reguladores de que coletivos merecem ou não merecem o reconhecimento dos poderes como humanos e como infâncias humanas.

Padrões históricos, duais de humano e de infância, de subalternização, segregação que exigem ser criticados, desconstruídos, que operam predefinindo as possibilidades e os limites de reconhecer, não reconhecer condições ônticas de afirmação-formação humana desde as infâncias. Padrões duais, sacrificiais de humano e de infância que acompanham os humanismos pedagógicos, políticos, desde a primeira República, na Paideia, reafirmados no humanismo cristão, renascentista, ilustrado que só reconhecem como humanos os que se atrevem a pensar com um padrão único de racionalidade, de moralidade, de humanidade. Padrão dual, sacrificial de humano e de infância radicalizado no nosso anti-humano humanismo colonial, imperial e até republicano. Radicalizado e racializado?

Infância de gênero, etnia, raça, classe, um campo em disputa

Os padrões seletivos, hierárquicos, abissais, sacrificiais de humano e de infâncias humanas expõem sua radicalidade na história colonizadora que exclui da condição humana os outros, as diferenças étnicas e raciais desde as infâncias. As segregações históricas dos outros, das diferenças expõem com especial radicalidade as Infâncias Outras em gênero, raça, etnia, classe como um campo de disputas em nossa história de dominação, destruição, inferiorização de identidades humanas e de infâncias humanas. Os corpos na materialidade de seu gênero, sua etnia, sua raça, sua classe referentes como critérios de predefinição de que humanos, inumanos, que infâncias humanas-inumanas.

Predefinições desumanizantes que se tem reforçado na nossa história de racismos, sexismos, etnicismos, classismos estruturais e estruturantes, legitimantes do reconhecimento ou não de que coletivos de etnia, raça, gênero, classe reconhecíveis ou não como humanos e como infâncias humanas. A proclamação, imposição política, estrutural de um paradigma hegemônico, único, universal de humano e de infância humana não tem operado como um mecanismo de exclusão negativa dos outros, das diferenças de etnia, raça, gênero, classe como não humanos desde as infâncias à vida adulta?

Os coletivos sociais segregados por etnia, raça, gênero, classe desde as infâncias não têm lutado por um outro paradigma afirmando sua humanidade desde as infâncias? Vidas re-existentes reafirmando sua outra humanidade na história? (Arroyo, 2023).

Dos outros e das suas Infâncias Outras vêm resistências políticas, éticas, pedagógicas aos padrões, verdades que se impõem como hegemônicas legitimando históricas formas de opressão, de segregação dos outros, das diferenças étnico raciais, de gênero, classe? Verdades em disputa sobre as segregações históricas de gênero, raça, classe, que interpelamos nossos humanismos pedagógicos hegemônicos e suas bases epistêmicas, duais, abissais, sacrificiais. Os outros e suas Infâncias Outras expõem ao descoberto o que se tenta esconder, mas fica explícito nos paradigmas únicos, hegemônicos, segregadores de etnia, raça, gênero, classe, tão persistentes em nossa história política, antiética, antipedagógica. Expõem que poderes impõem esses paradigmas únicos de humano e de infâncias humanas e a que interesses servem e que coletivos de classe, gênero, raça se impõem como a síntese do humano único desde as suas infâncias e que coletivos outros segregados como o outro do humano, os não humanos desde as suas Infâncias Outras.

Das nossas fecundas disputas políticas, pedagógicas se exige reconhecer as infâncias, o gênero, a etnia, a raça, a classe como um tenso campo em disputas políticas, éticas, pedagógicas.

Com que artes pedagógicas, éticas entender e acompanhar percursos de vivências de Infâncias Outras violentadas em sua condição de gênero, raça, etnia, classe? Essas violências submetem milhões de Infâncias Outras a violentas destruições de suas identidades de infâncias humanas. Identificar e tratar essas violências exige dar centralidade teórica, ética, pedagógica às disputas de infância, gênero, raça, etnia, classe que chegam às escolas, à educação pública, sobretudo. Formar educadoras, educadores, docentes para entender essas disputas de violências de gênero, raça, etnia, classe vividas desde as Infâncias Outras. Violências inerentes aos marcos hegemônicos segregadores de etnia, raça, gênero, classe que violentam com especial radicalidade os outros, as diferenças e suas infâncias-adolescências outras.

De que lado se exige estar as teorias e práticas pedagógicas nessas disputas de infâncias, gênero, raça, etnia, classe? Disputas, violências de raça, etnia, gênero, classe que são obrigadas a vivenciar as Infâncias Outras desde a primeira infância. Que interpelações éticas para educadores já na primeira infância? A interpelação política, ética, pedagógica persistente para as teorias e práticas pedagógicas tem sido como entender as infâncias, que infâncias reconhecer como educáveis, humanizáveis, e até como membros da Pólis, como membros do paradigma de humano e de infância. As respostas a essas históricas interpelações exigiram predefinir o próprio campo do humano e da infância humanizável, viável ou inviável como infância humana.

A história política-pedagógica desde a Paideia tem mostrado como um constante restringir, limitar o campo do humano ao Nós nos poderes como síntese do humano único e segregar os outros, as diferenças desde as infâncias dessa condição única de humano e de infâncias humanas. Das infâncias, gênero, etnia, raça e classe como campo histórico de disputas políticas vêm interpelações radicais ao campo de humano e de infância únicos, hegemônicos: desconstruir os cânones normativos de humano, de infâncias, de raça, gênero, classe que tornaram e persistem em tornar o campo do humano, da infância, da raça, do gênero, da etnia, da classe um campo político, ético, pedagógico de disputa.

Disputas que interpelam educadoras, educadores, docentes, gestores: não ficar omissos, mas tomar partido político, ético, pedagógico nesse campo de disputas históricas. Das infâncias, de gênero, raça, etnia, classe, vêm as disputas políticas,

éticas, pedagógicas mais resistentes: resistir a racialização do paradigma de humano e de infância. Dos outros e das suas Infâncias Outras vieram em nossa história as disputas políticas mais radicais, a racialização do paradigma único, hegemônico de humano e de infância. Reconhecer que em nossa história o paradigma hegemônico de humano tem legitimado a segregação ôntica, racista, cética e até sexista e desumanizante: reforçada, legitimada na segregação ôntica de humanos.

1.3 Um paradigma dual de infância reforçado e reforçante do paradigma dual de humano

A Pedagogia assumiu na história a tarefa política de educar a infância nos tensos percursos de afirmar-se humanos. Os diversos humanismos pedagógicos assumem essa tarefa política, mas em que padrão, paradigma de humano e de infância formar humanos? No livro *Vidas re-existentes* (Arroyo, 2023) lembrávamos que a história da educação e da docência escolar tem sido marcada por um paradigma dual, abissal, sacrificial de humano, um padrão político hegemônico, único de humano a ser reconhecido, imposto e formado. Padrões de nós humanos síntese do humanismo e os outros, as diferenças, síntese do inumano, produções políticas dos poderes. Uma pergunta obrigatória: A história da educação e da docência não tem sido também marcada por um paradigma dual, abissal, sacrificial de infância reforçado e reforçante do paradigma dual de humano?

As identidades binárias de infâncias reproduzem as identidades binárias de humanos

No livro *Vidas re-existentes* lembrávamos que o paradigma único de humano que tem legitimado a diversidade de humanismos pedagógicos tem sido dual, abissal, sacrificial dos outros, das diferenças decretadas do outro do humano hegemônico, único. Na diversidade de humanismos hegemônicos: Paideia, humanismos religiosos, renascentistas, ilustrados, coloniais, tem sido o Nós nos poderes quem se autodefine a síntese dos atributos de humanidade e quem segrega os outros como fora desse padrão único de humano que o Nós proclama sintetizar (p. 105-106).

Que coletivos têm se autodefinido como o Nós, síntese do humano único? Um padrão político de poder que na história sempre teve e tem cor, gênero, etnia, raça, classe. Os paradigmas pedagógicos sintetizam poderes e segregações de gênero, etnia, raça, classe (p. 106-107). Só o Nós humanos nos poderes define os

critérios de humanidade, inumanidade decretando os outros o outro do humano único, hegemônico. Decretando as diferenças em estado de natureza, não de cultura, não de humanidade como nos lembram os estudos decoloniais. A afirmação do humanismo único, hegemônico, colonial, imperial e até republicano foi e persiste em ser um processo político, segregador, abissal, sacrificial que persiste em sacrificar os outros, as diferenças na condição de deficientes em humanidade, pré-humanos, inumanos (Arroyo, 2015).

Ao decretar os outros, as diferenças nessas identidades humanas e inumanas binárias de humanos não decretaram as infâncias e adolescências outras nessas identidades binárias, abissais, sacrificiais de infâncias humanas do Nós e infâncias inumanas outras? O paradigma dual de humano não tem exigido um paradigma dual de infâncias? Decretar os outros, o outro do humano único não exigiu decretar as Infâncias Outras o outro da infância humana única? Infâncias Outras inumanas? O paradigma dual, abissal, sacrificial de infância reforçado, legitimado e reforçante, legitimante do paradigma dual, abissal, sacrificial de humano?

Uma interpelação radical para a história da Pedagogia, da educação, das identidades educadoras, dar centralidade a entender essas articulações históricas entre o paradigma dual de humano e de infância autorreforçando-se: reforçando-se na imposição de paradigmas binários de humanos e de infâncias. Como responder a essas interpelações? Que exigências profissionais de educadoras, educadores de humanos e de infâncias tão segregadas por esses paradigmas?

Um binarismo político segregador de humano e de infância humana?

Uma interpelação para a Pedagogia: As identidades humanas tão binárias opostas de infâncias não reproduzem as identidades binárias opostas de humanos? Sempre que na história política, cultural, até pedagógica o Nós se autodecreta a síntese do humano único, decreta os outros, as diferenças a síntese do não humano. Sempre que na história os poderes autodecretam as suas infâncias como a síntese do ideal de infância humana única, decretam na história X as Infâncias Outras, síntese da não infância humana, em estado de natureza não de humanidade. A dualidade, o binarismo abissal, sacrificial de humanos estruturante de uma história colonial, imperial, republicano-democrática correspondem a uma dualidade, a um binarismo oposto de Infâncias Outras.

Um binarismo político segregador de humano e de infância humana sacrificial que provocou em nossa história uma persistente resistência dos outros afir-

mando sua outra humanidade (Arroyo, 2023), os outros afirmando-se humanos repõem na história da educação um humanismo não único. As Infâncias Outras resistindo a ser decretadas não humanas, as outras das infâncias humanas repõem na história da infância uma história não única de infância humana. Essa outra história, esse outro humanismo não único, essa outra infância humana não única têm sido reconhecidos no perguntar, narrar a história de nossa educação? Essas Infâncias Outras afirmando sua outra humanidade têm sido reconhecidas como sujeitos de outros estudos de outras infâncias humanas? Frente a um binarismo segregador os outros afirmam uma diversidade humana?

A história de nossa educação transpassada por esse binarismo político segregador de humano e de infância humana, por um decretar político de que humanos são a síntese do humano único e que infâncias são a síntese da infância humana única. Um decretar político antiético, antipedagógico, que deixou a história de nossa educação transpassada por uma tensão política, antiética: reforçar que humanos viáveis de humanização e que infâncias viáveis de educação ou inviáveis de humanização-educação (Arroyo, 2015).

Se o paradigma hegemônico único de humano significou na nossa história a apropriação política do Nós da condição exclusiva de humanos, da condição humana e significou a expropriação política dos outros, das diferenças de sua condição histórica de humanos, o paradigma de infância humana única significou em nossa história, e repõe no presente, a apropriação política da condição de infância humana pelas infâncias do Nós humanos, e significou a expropriação das Infâncias Outras da condição de humanas e de infâncias.

Um binarismo político segregador de humano e de infância humana que legitima a história binária, abissal de nossa educação e persiste em legitimar o binarismo político segregador de nosso sistema escolar privado, para educar as infâncias-adolescências do Nós reforçando sua condição social inata de humanos e o sistema escolar público para moralizar as infâncias-adolescências outras decretadas na condição de deficientes em moralidade, humanidade.

Um binarismo político que decreta os outros e suas Infâncias Outras deficientes de humanidade

A radicalidade política, antiética, antipedagógica do paradigma binário, sacrificial de humano e de infância humana tem sido autodecretar-se o Nós nos poderes

síntese do humano único, hegemônico e decretar os Outros, as diferenças étnico-raciais, de gênero, de classe na condição de deficientes em humanidade, um auto-cultuar-se o Nós nos poderes como a síntese, o símbolo do humano e da infância humana, únicos. Esse persistente binarismo político ainda culpa os outros e suas Infâncias Outras de sua condição de inumanidade, imoralidade e irracionalidade. Para destacar o Nós, sua luminosidade, sua positividade de humanos e de infâncias humanas, esse binarismo político condenou os Outros e suas Infâncias Outras às sombras da negatividade da condição de inumanas.

O negar as humanidades dos Outros e das Infâncias Outras tem operado como reafirmação por contraposição do humano único, hegemônico do Nós de suas infâncias. O decretar os Outros, as diferenças e suas Infâncias Outras inexistentes como humanos, com carências inatas de valores, de moralidade, de racionalidade, de humanidade, tem sido um processo político perverso, antiético, antipedagógico para destacar o Nós e suas infâncias como a síntese única, política de valores, de moralidade, de saberes, de racionalidade. O Nós síntese única de humanos e de infância humana.

Um binarismo político estruturante não só de nossa história educativa, pedagógica, mas estruturante de nossa história econômica, social, cultural, política. Desde a empreitada catequético-educadora as pedagogias coloniais, imperiais e até republicano-democráticas têm sido chamadas a reforçar essa dialética binária, sacrificial de humanos únicos e de infâncias humanas únicas. A luminosidade do Nós humanos únicos de infância humana única ressalta mais nas sombras, nas negatividades, no decretar os Outros e suas Infâncias Outras na negatividade sombria de inumanos. Em nossa história política, cultural, até pedagógica, o decretar os Outros, as diferenças como não sendo humanos com deficiências originárias de humanidade e o decretar as Infâncias Outras como não sendo humanas teve como intenção política, pedagógica destacar o Nós e suas infâncias como sendo os humanos únicos.

Um processo político, pedagógico, inumano, antiético, antipedagógico que transpassa nossa história. Um binarismo político que acompanha nossa história e persiste em decretar o Nós e suas infâncias como síntese do humano único e persiste em decretar os Outros e suas Infâncias Outras com deficiências originárias inatas de humanidade desde as infâncias. Que exigências políticas, éticas, pedagógicas da educação, da docência, do narrar a nossa história pedagógica tão atrelada a esses binarismos de humano único e de infância humana única? Reproduzir

essa história no presente? Desconstruir esses binarismos, esses paradigmas duais de infância reforçando o paradigma dual, abissal, sacrificial de humano único hegemônico do Nós nos poderes? Aprender com a outra história de resistências dos Outros, de suas infâncias afirmantes de sua outra humanidade (Arroyo, 2023).

Uma exigência política-pedagógica para todos os humanismos pedagógicos: entender como o humano é produzido, reconhecido, apropriado porque coletivos sociais, raciais, de gênero, de classe e como o humano não é reconhecido nos outros, nas diferenças étnicas, raciais, de gênero, de classe, condenados e decretados, desde a colonização, à condição ôntica de inumanidade. Uma exigência radical para a Pedagogia, que carrega em seu nome a infância: Que infâncias sofrem em nossa história os custos humanos, políticos na negação histórica, ôntica de sua condição de humanidade? Sofrem os cultos da infância do reconhecimento como infâncias-adolescências humanas, não sujeitos dos direitos humanos mais humanos: vida, teto, comida, saúde, educação...

Os humanismos pedagógicos, as pedagogias, os estudos das infâncias não serão capazes de se entender sem dar centralidade a entender como o humano é produzido, apropriado pelo Nós nos poderes e como outros, as diferenças desde as infâncias são decretadas na condição ôntica de inumanidade desde as infâncias. Uma imposição dual-abissal de natureza humana que impõe uma segregação dual-abissal de infâncias humanas e inumanas. Dualidades de humanos e de infâncias humanas que persistem em nossa história política e até pedagógica, decretando as diferenças e suas infâncias deficientes em humanidade, inviáveis de pedagogias de afirmação, formação humana (Arroyo, 2015).

1.4 Um paradigma dual de maturidade-imaturidade, segregador das Infâncias Outras

Os paradigmas pedagógicos têm incorporado a contraposição inerente ao paradigma de humano e de maturidade, imaturidade humana. A vida adulta símbolo, síntese da maturidade, e a infância-adolescência, símbolo dos tempos de imaturidade humana – a espera passiva do cuidado materno familiar, pediátrico, pedagógico para ir amadurecendo como humanos para ir saindo, superando a imaturidade total: biológica, psicológica, cultural, humana. Esse dualismo, imaturidade-maturidade humana não tem legitimado as hierarquias abissais de inumanos-humanos e de infâncias humanas-inumanas?

Hierarquias de imaturidade-maturidade humana legitimantes da função da Pedagogia

O dualismo imaturidade-maturidade humana do paradigma do humano único tem prevalecido na interpretação da história do desenvolvimento humano, biológico, social, cultural e histórico. Um ir avançando do homem primitivo, do passado, na irracionalidade, incultura, inumanidade, para a capacidade de pensar, falar, produzir as condições sociais, materiais, as ferramentas, as artes, os ofícios, de produzir, de cultivar. De produzir-se, de cultivarem-se como humanos. Uma história evolutiva seletiva de imaturidade para a maturidade humana que classifica, hierarquiza os povos originários como imaturos, irracionais, incultos, inumanos e autodecreta o Nós nos poderes como a síntese da maturidade, racionalidade, cultura, moralidade humanas. Uma hierarquização humana de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, classe desde as infâncias à vida adulta, senectude, decretados em estado estacionário de imaturidade humana, de incivilização, do atraso social, material porque no atraso de imaturidade humana. Os diversos humanismos pedagógicos carregaram as marcas dessas hierarquias duais, abissais de imaturidade-maturidade humana. A história da cultura, das artes, das tecnologias, do conhecimento carrega essas dicotomias.

A função atribuída à Pedagogia se legitima dentro dessas hierarquias: suprir as supostas imaturidades humanas que o tempo da infância simboliza. O desenvolvimento humano, desde as infâncias, seria concebido como um processo de superação – de retirada da imaturidade, da preguiça mental, ética e cultural. A Pedagogia, assim, teria por função reproduzir em cada criança e adolescente os processos históricos de superação da imaturidade "primitiva" da condição humana, conduzindo-os a percursos de maturidade: pensar, falar, desenvolver valores, saberes, culturas e identidades consideradas próprias da maturidade humana.

A Pedagogia carrega a infância, olha a infância como o tempo decretado de imaturidade humana e assume como função levar da condição de criança imatura para condição de adulto, símbolo da maturidade humana. Uma função histórica complexa, tensa, nem sempre assumida pela Pedagogia escolar que opta por acompanhar, não processos tensos de humanização, mas apenas processos de percursos de escolarização. Uma lamentável história das pedagogias: abandonar o entender, acompanhar esses complexos, tensos processos, percursos de humanização e optar por apenas focar o acompanhar, avaliar, aprovar ou reprovar processos escolares re

gulares de escolarização. Pedagogias escolares que avaliam, aprovam ou reprovam de infâncias a adultos reproduzindo as hierarquias de imaturidade-maturidade humana.

Hierarquias de imaturidade-maturidade humana legitimantes das segregações sociais, étnicas, raciais

O paradigma de humano único sempre foi seletivo decretando que humanos são reconhecíveis como humanos e que outros são decretados na condição de inumanos. O paradigma dual de maturidade-imaturidade humana reproduz e reforça esse paradigma dual, seletivo de humano único. Nem todas as infâncias são decretadas síntese da imaturidade humana. Um decretar político, seletivo que decreta as Infâncias Outras como a síntese da imaturidade, até resistentes a ser levadas pela Pedagogia para a maturidade humana. A dúvida política, até pedagógica: Todas as infâncias são humanizáveis, educáveis? (Arroyo, 2015). A diversidade de humanismos pedagógicos tem sido seletiva sobre que infâncias, que adolescências são capazes de sair e de superar o estado de imaturidade humana, tornando-se viáveis para serem levadas à condição de maturidade, de formação-desenvolvimento humano.

A diversidade de condição social, étnica, de gênero, classe tem legitimado hierarquias de humanos-inumanos de maturidades-imaturidades, viabilidades ou inviabilidades de percursos de maturidade humana. Os diversos humanismos pedagógicos, da Paideia ao humanismo ilustrado, têm duvidado da viabilidade dos outros e suas Infâncias Outras, indígenas, negras, quilombolas, das periferias, dos campos... superarem a condição de inumanidade, imaturidade humana com que são decretados pelos poderes. As hierarquias sociais, étnicas, de gênero, classe têm sido legitimadas em hierarquias de imaturidade humana, de inviabilidade de educáveis para a maturidade. Não foi esse o decretar os povos originários das infâncias a adultos em condição, estado de natureza não de humanidade, não de racionalidade, não de moralidade, não de cultura? Decretados na pedagogia colonial, imperial, republicano-democrática em estado de inumanidades inviáveis para percursos pedagógicos de humanização?

Uma visão dos poderes e até de suas políticas socioeducativas que persiste no olhar as infâncias-adolescências, os jovens adultos das escolas públicas populares e da EJA como sem valores, sem moralidade, sem cabeça para as letras, sem racionalidade, nem humanidade. A dicotomia imaturidade-maturidade humana não apenas hierarquiza infância-adulto, mas hierarquiza o Nós síntese da humanidade

única e os outros, síntese da inumanidade como condição permanente em nossa história política com radicais segregações étnicas, sociais, de gênero, classe.

Os coletivos sociais decretados em nossa história política, social, cultural e pedagógica em estado permanente, estacionário de infâncias, na irracionalidade, imaturidade de crianças incapazes de fazer o percurso histórico que a humanidade fez das sociedades primitivas, irracionais, às sociedades desenvolvidas, civilizadas, racionais, humanas. Coletivos que os poderes colonizadores decretaram em estado de natureza, não de cultura, não de moralidade, não de humanidade. Até decretados que esse é o estado em que persistem.

Um persistente paradigma dual, abissal de humano-inumano, de estado de humanidade-inumanidade que decretou e persiste em autodecretar-se o Nós e suas infâncias como humanos racionais, civilizados e decreta os outros e suas infâncias – a diferença étnica, racial, de gênero, classe – como povos, etnias, raça, classes primitivas, irracionais, incultas, inumanas. Os paradigmas pedagógicos, de humanos e de infâncias persistem em pensar os coletivos humanos e de infâncias nessas dicotomias abissais segregadoras: os outros, diferença síntese do primitivo, irracional, impensante, não falante, *in-fans*, inumano... e o Nós síntese do racional, civilizado, pensante, ético, cultural humano.

Dicotomias abissais, sacrificiais no hierarquizar os humanos e os tempos humanos da infância à vida adulta. Dicotomias abissais que tensionaram nossas pedagogias desde a empreitada educativa evangelizadora e persistem em tensionar as pedagogias republicano-democráticas inclusivas e igualitárias. Sempre que os outros, as diferenças e suas infâncias são decretados não pensantes, sem moralidade, sem humanidade, a própria Pedagogia perde seu referente de função humanizadora desde as infâncias. As infâncias na história reconhecíveis ou não como humanas ou inumanas, humanizáveis ou inumanizáveis repõem ou não repõem as possibilidades e os limites da Pedagogia na história.

O paradigma de humano e de infância na história viabiliza ou inviabiliza a função histórica da Pedagogia, das identidades educadoras na história, viabiliza ou inviabiliza as teorias de afirmação-formação, desenvolvimento humano na história. A história da Pedagogia, a história das identidades educadoras, humanizadora é inseparável, interseccionada com a história dos paradigmas abissais, duais, sacrificiais de humanos e de infâncias. Quando a Pedagogia ignora essa história, ela ignora sua própria história e persiste em reproduzir o paradigma dual de maturidade-imaturidade humana.

Uma exigência para os humanismos pedagógicos: Como superar, desconstruir os paradigmas duais, sacrificiais de humano e de infância que condenam os outros, as diferenças e suas infâncias à condição ôntica de inumano? Como desconstruir esses dualismos de humanos e de infâncias humanas-inumanas? Reconhecer as Infâncias Outras resistindo por condições de vida humana, resistindo ao paradigma de humanos que não as reconhece infâncias humanas, resistindo, afirmando sua condição humana. Resistindo à sua condição ôntica de humanos recuperam, reafirmam sua condição de Infâncias Outras humanas. Resistem a serem culpados de não serem reconhecíveis como humanos, de serem desiguais em humanidade, de serem moradas de inumanidade não humanizáveis. Resistem a serem condenados a sobreviver em espaços, condições inumanas de vida.

4

Infâncias Outras afirmantes de sua outra infância humana

4.1 Infâncias Outras sujeitos de direito a uma educação humana?

Lembrávamos que as histórias tão diversas, até opostas de nossa educação refletem os olhares diversos, opostos das infâncias-adolescências outras em nossa história política, cultural, pedagógica. Lembrávamos que persistiu, em nossa história política, o decretar as Infâncias Outras e seus coletivos sociais na condição inata de imaturidade humana, se não reconhecidos humanos não sujeitos de direitos humanos na condição culposa de menores em humanidade. Os diversos movimentos sociais, étnicos, raciais, de gênero, orientação sexual, de classe e até o movimento infantojuvenil vêm resistindo, reafirmando sua condição de maturidade humana e de sujeitos de direitos humanos-cidadãos, exigindo uma educação igualitária, republicana e humana.

As Infâncias Outras resistentes ao paradigma de educação humana única

As infâncias-adolescências outras trazem para a educação velhas tensões políticas: Que educação para as Infâncias Outras? Uma educação que as reconheça sujeitos humanos, de direitos humanos, que as reconheça sujeitos cidadãos de direitos igualitários de cidadania? Tensões que repõem: Que educação para os outros? Reconhecê-los sujeitos de direitos humanos e cidadãos ou persistir no velho, persistente olhar que os decreta com deficiências originárias de humanidade, de racionalidade, de moralidade? Com que políticas socioeducativas respondem às pressões dos outros, em afirmar-se desde as infâncias-adolescências à vida adulta sujeitos de cidadania, de humanidade? Sujeitos de uma educação igualitária, repu-

blicana, humana única? Os poderes avançaram nessas pressões por reconhecimentos de direitos humanos, cidadãos igualitários?

Desde a Colônia até a República a história de nossa educação promete ser igualitária, inclusiva, mas os padrões de poder persistem em padrões de humanidade não igualitária, mas diversos para a diversidade de infâncias e de adolescências e para a diversidade de coletivos sociais, de etnias raciais, de classe, de gênero. Educação e até centros de educação, escolas diversas para a diversidade de classes, de raças decretadas diversas como cidadãos, como humanos.

Diversidade de educação para a diversidade com que os poderes decretam os diversos coletivos sociais na organização do trabalho, no acesso aos direitos sociais, cidadãos, humanos. Diversidade de educação cidadã, humana para a diversidade com que os bionecropoderes decretam a diversidade de coletivos sociais na condição de humanos, morais, racionais e inumanos na imoralidade, inumanidade.

A visão das infâncias-adolescências outras populares como menores em moralidade, em humanidade persiste na defesa, na implementação do aumento da educação cívico-militar que se legitima na incapacidade da educação cidadã pública e de seus profissionais, educadoras, educadores de educar as infâncias-adolescências outras nos valores de convívio cidadão de ordem e de progresso. Legitima-se em repor o velho, decretar os outros, as diferenças étnico raciais de classe e suas infâncias-adolescências como menores em moralidade, em racionalidade, em humanidade.

A velha histórica criminalização dos outros como pervertidos, vadios, delinquentes, criminosos menores em humanidade, reposta como uma herança maldita, imoral, inumana que acompanha nossa história e persistiu desde a Colônia, no Império e exige persistir na República democrática.

Para essas infâncias-adolescências outras persiste a visão política dos nossos poderes imorais de que a escola pública única, igualitária, inclusiva, cidadã foi e continua a ser utopia inútil porque as infâncias-adolescências outras persistem em estado de natureza, não de cultura, não de moralidade, não de racionalidade. Persistem em estado de minoridade humana. As Infâncias Outras resistem afirmando sua infância humana.

Infâncias Outras inviáveis para a educação cidadã, republicana?

O histórico decretar os outros e suas Infâncias Outras menores em moralidade, em humanidade não foi superado no Estado republicano de cidadania iguali-

tária, persiste o decretá-los não viáveis para a educação republicana, cidadã. Se no Império essas infâncias-adolescências menores em moralidade e humanidade não foram reconhecíveis, educáveis nas nascentes escolas públicas, mas, para carregar suas inumanidades, foram internadas em "educandários" especiais, em asilos, reformatórios de menores, institutos disciplinares, penitenciárias industriais e agrícolas, na República até hoje para as infâncias-adolescências dos coletivos sociais outros será necessário repor essas mesmas antipedagogias segregadoras para regenerar seu caráter degenerado pervertido: a educação cívico-militar socializadora nos valores de disciplina, de obediência, de ordem, de moralidade. Da moralidade e da humanidade de que carecem. Resistem a ser decretadas menores em humanidade.

Essa visão tão persistente das infâncias-adolescências outras como inviáveis para a educação pública, cidadã, igualitária fica exposta como uma constante pela mídia, pelos poderes destacando as violências nas escolas públicas. Embates que se generalizam diante do drama político, social e moral que se cria quando as escolas públicas (nunca privadas) são tão destacadas como espaços de violentos ataques até com mortes de alunos e mestres. As velhas históricas imagens negativas, hegemônicas dos outros, das diferenças e de suas infâncias-adolescências como violentos, ameaçadores, pervertidos e até criminosos são expostas, repostas, cultuadas e reafirmadas. A velha dicotomia colonial "Nós humanos, os Outros inumanos" reafirmada. As velhas visões das escolas públicas como espaços de violências, indisciplinas, ameaças são respostas com requintes políticos como advertindo: o sonho de educandários únicos, públicos, inclusivos, igualitários é inviável para uma educação cívico-igualitária, republicana.

O Estado republicano, democrático prometia educação igualitária, inclusiva, democrática de todos os cidadãos desde as infâncias reconhecíveis como sujeitos de direitos humanos iguais. A dualidade abissal seletiva de nosso sistema educacional, as condições precárias de educação e de trabalho nas escolas populares, as persistentes reprovações deixam expostas as velhas visões dos outros desde suas infâncias como menores em moralidade, em racionalidade, menores em humanidade. Velhas visões segregadoras reafirmadas em pleno Estado democrático republicano igualitário. Visões segregadoras das Infâncias Outras menores em humanidades repostas nas análises de mídia sobre as violências nos morros, nas ruas, até nas escolas públicas. Infâncias Outras inviáveis para a educação republicana, democrática, igualitária, inclusiva.

As propostas de soluções políticas, educativas reforçam essa visão das outras infâncias menores em moralidade, em humanidade: a militarização, no policiamento até dentro das escolas públicas e dos espaços onde sobrevivem as Infâncias Outras decretadas violentas, os periféricos em estado de permanentes ameaças dos órgãos de insegurança social. Seria essa a segurança que se promete nas escolas públicas?

As Infâncias Outras violentas porque pobres em saúde mental?

O Estado moral legitimou suas políticas de educação pública dos outros, das diferenças de suas infâncias-adolescências outras no decretá-las menores em moralidade dando prioridade a políticas de correção de suas deficiências morais, humanas. Diante do decretar as infâncias-adolescências outras violentas os poderes propõem programas de saúde mental para corrigir a pobreza moral e mental das Infâncias Outras. Uma retomada radical da velha política educativa de decretar os outros, as diferenças desde as suas infâncias-adolescências com deficiências mentais, de racionalidade, de saúde mental?

A proposta tão destacada de educação em saúde mental pressupõe o decretar as infâncias-adolescências outras, populares, pobres, negras, indígenas, periféricas como violentas porque em estado de doentes mentais, a exigir políticas de educação em saúde mental corretivas das doenças mentais que levam ao violento convívio social, urbano e até escolar. Essas análises das violências nas periferias, nas ruas e até nas escolas públicas e essas propostas políticas não repõem as velhas e históricas inferiorizações, segregações dos outros, das diferenças étnicas, raciais, de classe e das infâncias-adolescências populares como inferiores, carentes de moralidade, de racionalidade, doentes mentais a exigir programas de educação que recuperem sua saúde mental de que demostram carecer em suas violências nos morros, nas ruas e até nas escolas?

O problema das infâncias-adolescências populares não seria apenas de menores em moralidade, deficientes de valores, exigindo a tão proclamada educação em valores de que carecem e expõem no tenso convívio social e até escolar. O problema dessas infâncias-adolescências populares se agravaria porque doentes mentais, mentes deficientes em racionalidade a exigir políticas de educação em saúde mental. Formar mentes saudáveis para um convívio social, político, escolar saudável, fraterno, civilizado que superem as violências tão extremas nos morros, nas ruas e superem até as agressões nas escolas públicas entre alunos e com suas educadoras, educadores.

Essa ênfase na educação em saúde mental seria um santo remédio para a educação social, cidadã para superar as violências, agressões dos bionecropoderes exterminando vidas, mantendo milhões de vidas ameaçadas, não vivíveis na pobreza extrema, na fome, na insegurança alimentar, sem saúde, sem teto, sem educação, sem vida? A ênfase na educação em saúde mental proposta para o convívio nas escolas públicas seria aplicável a educar em saúde mental os poderes, criminalizadores, de extermínios de vidas?

As vítimas dessas desumanizações estruturais superam versões de mentalidades doentes a ser educadas. Os problemas das violências sociais nas cidades, nos campos, nas escolas, nas estruturas sociais, econômicas, políticas não são de deficiências mentais das vítimas à espera, desde as infâncias nas escolas de educação em saúde mental.

Resistir é sinal de saúde moral, mental. As Infâncias Outras mostram saber-se vítimas dos poderes que persistem em segregá-las como menores em humanidade, em moralidade, em racionalidade, em saúde mental e respondem sabendo-se, afirmando-se sujeitos de resistências por vida humana. Sujeitos de direito a uma infância humana. Reconhecer a saúde mental que as Infâncias Outras acumulam ao resistir aos poderes políticos até pedagógicos que os decretam deficientes mentais.

4.2 Que dialética humanizadora afirmam as Infâncias Outras?

No livro *Vidas re-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história* (Arroyo, 2023) destacamos que a dialética da desumanização produz a diferença como deficiência humana, incapaz de pedagogias de afirmação-formação humana em estado de inumanidade, incapazes de ser humanizados.

Poderíamos deixar-nos conduzir por essa dialética desumanizadora no entender, acompanhar, fortalecer os processos de desumanização-humanização das Infâncias Outras? Desde crianças vivenciam com seus coletivos sociais, étnico, raciais, de gênero, de classe os passos dessa didática. Vivenciam desde as infâncias as desumanizações como realidade histórica. Sabem-se oprimidos, resistem por se libertar, por recuperar sua humanidade. Seria também esta a grande tarefa das Infâncias Outras oprimidas: libertar-se dos opressores e afirmar sua humanidade?

O tempo da infância, um tempo humano

Paulo Freire (1987) destaca que os oprimidos se fazem problema central, iniludível de sua humanidade, as Infâncias Outras não concentram esse fazer-se problema central de sua humanidade? Na história política, cultural, até pedagógi-

ca o tempo da infância tem sido reconhecido como um tempo humano? A infância não tem sido segregada como um tempo pré-humano – broto de humano? O termo infância não carrega a negatividade do humano? *In-fans* – não falantes, não pensantes, não racionais, não humanos ainda? Não penso, não falo, logo não sou humano, não existo como humano, com identidade humana.

Os outros decretados como coletivos sociais, como infâncias não pensantes, não falantes, *in-fans*, não reconhecíveis como humanos, não identidades humanas. Uma dialética que decreta o tempo da infância como não humano à espera de ser humanizado que legitimou a função da Pedagogia na diversidade de humanismos pedagógicos desde a Paideia. Uma tarefa paradoxal para a Pedagogia e para os estudos da infância: acreditar nas possibilidades de superar a condição de identidade pré-humana ou decretar que as outras infâncias persistirão em estado de pré-humanas, que não serão educáveis-humanizáveis (Arroyo, 2015).

Aceitar ou duvidar de que o tempo da infância é um tempo humano tem radicalizado a Pedagogia na história. O ser humano é uma realidade inerente à condição humana ou uma autoexclusiva construção dos sujeitos pensantes-falantes: eu penso, eu falo? Se os sujeitos humanos somente merecem ser reconhecidos como humanos se capazes de pensar, de falar, de ser um sujeito pensante e falante, as Infâncias Outras e seus coletivos sociais decretados pelos poderes como não falantes, não pensantes serão decretados na história como não humanos. Tensões que perpassam as histórias das ideias pedagógicas e das identidades educadoras: reconhecer que a condição humana, as identidades humanas precedem o falar-se, pensar-se e o ser pensados, falados como humanos ou inumanos.

Superar decretar o tempo da infância como tempo ainda não humano. Superar decretar a infância como a infância do homem como nos lembra Agamben na sua obra *Infância e história* (2005). Agamben coloca perguntas nucleares para a Pedagogia e para os estudos das infâncias: "Existe a infância como fato humano? E, se possível, qual o seu lugar?" (p. 58). Questões que se tornam ainda mais radicais na pergunta: O tempo das Infâncias Outras, um tempo humano? Decretadas *in-fans*, não falantes porque pré-decretadas não pensantes, não humanas, em estado de natureza, não de cultura, não de humanidade como foram decretados seus coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, de classe em nossa história? Não pessoas humanas, não sujeitos da condição de pessoas humanas, por toda a sua existência, desde as infâncias? As respostas vêm das Infâncias Outras afirmando-se humanas, mas resistentes.

Infâncias Outras – um tempo humano desumanizado

Um dilema para a Pedagogia e para educadoras que trabalham com as Infâncias Outras: reconhecer com os padrões segregadores de humano e de infância que as Infâncias Outras vivem num tempo pré-humano ou reconhecer as Infâncias Outras como um tempo humano desumanizado? Reconhecer as Infâncias Outras resistentes a suas experiências de identidades humanas desumanizadas. Por que as Infâncias Outras incomodam tanto a política, os poderes e até as pedagogias se não são gente, se não falam, não pensam, não são humanas, não são pessoas, não são sujeitos? Será porque resistem a ser decretadas, tratadas como não pessoas, como não sujeitos? Resistentes a ser decretadas segregadas como não humanas, não expõem, não reafirmam sua outra humanidade, sua outra identidade humana? Se afirmam falantes, pensantes nas periferias, nos campos, nas ruas, nas escolas, suas falas incomodam, desconstroem a determinação dos poderes políticos, até intelectuais e pedagógicos de que o tempo das Infâncias Outras não é um tempo humano. As Infâncias Outras resistentes a ser decretadas como pré-humanas repõem a pergunta: "Existe algo como uma infância do homem?" Reafirmam que é possível a infância como um fato humano a ser reconhecida humana.

Expõem que os poderes, que as desumanizam, reconhecem as pessoas como sujeitos desumanizáveis porque já sujeitos humanos, resistindo, incomodando o mundo inumano dos humanos. Só é desumanizável o que já é humano. O que as Infâncias Outras revelam resistindo às desumanizações históricas que sofrem? Revelam que a infância – elas como infâncias – é uma realidade humana incômoda aos decretados a síntese de padrão de humano único e de infância humana única. Os poderes na história decretaram os outros, as diferenças como pré-humanos, como *in-fans*, não falantes, não pensantes, como infâncias pré-humanas para legitimar decretá-los sem culturas, sem saberes, sem valores, sem identidades. Sem humanidades.

Decretar os outros como pré-humanos na infância do homem, do humano tem sido uma constante no paradigma hegemônico de humano, do Nós humanos únicos e os outros pré-humanos na infância do humano único. Os culturicídios cruéis cometidos destruindo as culturas, saberes, valores, tradições, identidades dos outros revelam que os poderes reconheciam e se incomodavam com as culturas, saberes, valores, tradições dos outros. Toda destruição de humanidades, de culturas, de valores, de identidades humanas e de infâncias humanas pressupõe o reconhecimento prévio, incômodo das culturas, tradições, identidades humanas do outros.

Infâncias Outras lutando para recuperar sua humanidade roubada se reafirmam na infância humana. A tensa história de resistências dos outros e das Infâncias Outras à negação de sua condição humana revela terem consciência de que ser desumanizados desde as infâncias pressupõe a destruição de sua condição humana preexistente. A infância como um tempo pré-humano tem operado como uma artimanha dos poderes para legitimar as desumanizações das Infâncias Outras e dos seus coletivos sociais outros. A humanidade não é uma condição que só se adquire se nos revelarmos sujeitos pensantes, falantes, uma condição cronológica, um tempo que abandonamos quando nos atrevemos a pensar, a falar. Como é pesada essa representação da infância na Pedagogia e na estrutura escolar: educação infantil, pré-letramento, letramento na idade certa... analfabetos, alfabetizados. Inumanos ainda num tempo pré-humano à espera de passarem para o tempo humano se se atreverem a pensar, falar, ser letrados, alfabetizados.

Os outros e suas outras infâncias resistiram na história, em nossa história colonizadora de maneira dramática, a ser decretados em estado de natureza, não de humanidade, em estado de infância, de incapazes de pensar, de falar, logo culturicídios e até humanicídios legitimados. As resistências dos outros e de suas Infâncias Outras a ser decretados em estado de inumanidade, de *in-fans* reafirmaram que já existiam como humanos, já estavam lá com seus valores, seus saberes, suas crenças, suas tradições, suas culturas, suas outras humanidades, suas outras falas, modos de pensar-se, de pensar o mundo e pensar-se no mundo.

Que exigências dos estudos das infâncias, da Pedagogia e sobretudo das identidades educadoras das Infâncias Outras? Reconhecer que o tempo da infância é um tempo humano, que as Infâncias Outras sabem e vivenciam que seu tempo de infância é um tempo humano desumanizado, que resistindo reafirmam sua humanidade roubada, reafirmada. Reconhecer nas Infâncias Outras identidades humanas, infâncias humanas – leia-se: persistente, resistente atrever-se a pensar, a falar, atrevendo-se a resistir, pensar-se, falar-se humanos porque já humanos. Os poderes só desumanizam humanidades existentes, preexistentes, re-existentes. Não tem sido e persiste em ser essa a dialética política de nossa história? Reconhecer que as Infâncias Outras afirmam ser sujeitos de outra dialética humanizadora que exige ser reconhecida, fortalecida. Reconhecer que os oprimidos desde as infâncias afirmando-se humanos afirmam outra dialética: vivenciam-se desumanizados, têm consciência de que poderes os desumanizam, resistem afirmando sua outra infância humana.

4.3 Reconhecer a infância como um tempo humano, valorizar e reinventar a humana docência

Lembrávamos que na história de Pedagogia o como têm sido pensadas as diversas infâncias tem sido determinante de como a Pedagogia e as identidades educadoras se pensam. A visão seletiva segregadora das diversas infâncias determinou uma visão, um trato seletivo da diversidade de identidades educadoras, mas também as permanentes formas de resistências dos movimentos docentes-educadores e dos movimentos infantojuvenis afirmando-se humanos têm exigido outras formas de pensar, valorizar as identidades docentes-educadoras.

Reinventar a infância como tempo humano, reinventar a humana docência

As infâncias-adolescências outras submetidas a um inumano sobreviver resistem reinventando seu tempo de infância como um tempo humano, de resistências humanas. Que exigências para o reconhecimento de seu tempo de infância como um tempo humano? Que exigências para as identidades educadoras assumirem a sua humana docência? (Arroyo, 2019). Afirmar as Infâncias Outras como um tempo humano resistindo a um inumano sobreviver, afirmar-se pensantes, falantes, sujeitos de humanidade, de pensamento, de sentimento de fala, não *in-fans*, mas falantes, pensantes... inverte o paradigma hegemônico de humano e de infância única autoatribuindo ao Nós adultos pensante, racionais, morais a condição de humanos únicos.

Reconhecer o tempo da infância, das Infâncias Outras segregadas como um tempo humano, de humanos, não de pré-humanos exige identidades educadoras-docentes capazes de reconhecer, de tentar entender as falas, as vozes, o sobreviver a dor, o prazer, os valores, saberes desse tempo humano das Infâncias Outras. Exigem identidades educadoras capazes de reconhecer as Infâncias Outras sujeitos de seus saberes, de seus medos, de seus sofrimentos, de suas dores, sujeitos de seus valores do que é justo e injusto do que e de quem os faz sofrer, viver e sobreviver com justiça, com humanidade ou sobreviver nas injustiças, nas inumanidades. Exige identidades educadoras capazes de reconhecer que o tempo humano das Infâncias Outras é um tempo de vivências tensas, de resistências, tempo de aprender saberes, valores humanos ou inumanos aprendidos no vivenciar-se tão cedo vitimados pelos contravalores, pelas verdades cruéis das opressões, desumanizações que os acompanharão pela vida.

Trabalhar o tempo humano, tão inumano das infâncias-adolescências outras como suas educadoras exige reconhecer a infância como um tempo ético e antiético onde vivem e aprendem cedo valores e contravalores de um injusto inumano sobreviver de um justo humano resistir por sobreviver. Educação da infância mais do que um tempo de preparar os brotos do humano para no futuro serem humanos, viverem como humanos. Reconhecer o tempo das Infâncias Outras como um tempo de ir descobrindo, vivenciando a descoberta de ser gente, ser humanos condenados a um injusto, inumano sobreviver resistindo por recuperar sua humanidade roubada. Recriada já na infância.

As famílias, as mães, as avós pedagogas centrais em nossa cultura sobretudo popular como educadoras da infância dão centralidade a estimular o falar, o nomear-se, o saber-se, o descobrir-se, o ser gente. O ser humano na e desde a infância faz da experiência de ser falante, da autoexperiência, da autodescoberta, do autossaber-se a arte pedagógica da educação da infância. As mães, avós cultivam a pedagogia de experimentar o falar, o ser falante, como expressão do humano. Desde crianças põem a vida em diálogo, em convívio de humanos. A fala, linguagem, expressão, aprendizado, prática da condição das Infâncias Outras reconhecidas humanas. Agamben no seu livro *Infância e história* (2005) se pergunta: Seria essa, não é esta a tarefa infantil da humanidade? (p. 17).

O tempo humano das Infâncias Outras, um tempo de tensas vivências humanas?

No capítulo 1 do livro *Infância e história*, Agamben trabalha a destruição da experiência. Começa lembrando-se de W. Benjamin que denuncia "a pobreza da experiência do homem moderno". Pobreza de experiências humanas, humanizadoras e abundância de experiências desumanizantes. Paulo Freire nos lembra da abundância de experiências desumanizantes vividas pelos oprimidos como realidade histórica. Vividas desde as infâncias oprimidas. O tempo da infância popular sobretudo como um tempo de precoces experiências desumanas e de carência de experiências humanizadoras: experiências desumanas infantis de fome, de pobreza extrema, de carência alimentar, de corpos precarizados, de espaços, moradias miseráveis, de pais, mães desempregados, no subemprego, em trabalhos informais, diaristas, em um sobreviver de cada dia: em um viver que não é vida.

No livro *Vidas ameaçadas* (Arroyo, 2019) lembramos que as Infâncias Outras sabendo-se, vivenciando-se em vidas ameaçadas se desenham sabendo quem as

ameaça e por quê (p. 77). Ameaçadas pelos poderes, pelos agentes da ordem, porque desde as infâncias as veem, as pensam, decretam violentas, indisciplinadas, bárbaras. Essas Infâncias Outras não são pobres em experiências desumanizantes. Sabem que os necropoderes decretam que suas vidas negras não importam, que a justiça justiceira os decreta criminosos, sem valores, sem disciplina, os decreta em vidas ameaçadas porque pensados ameaçadores de vidas que merecem ser vividas, protegidas.

Vivências-experiências de infâncias-adolescências "cativas das cidades", decretadas sem valores de ordem, de civilidade, de trabalho, nas periferias das cidades, até nas escolas públicas e até porque criminosos entregues à educação cívico-militar disciplinadora das Infâncias Outras indisciplinadas, sem moralidade, sem humanidade. Tempos de infância marcados por experiências tão extremas porque herdeiros de coletivos sociais, étnicos, raciais, de classe condenados a essas cruéis experiências desumanizantes como uma constante política em nossa história. Tempos-espaços desumanizantes que vivenciam desde a infância como membros de coletivos sociais, étnicos, raciais oprimidos. Experiências cotidianas acumulativas, interseccionais, desumanizantes a que resistem por um viver desde a infância menos injusto, mais humano. O viver cotidiano de experiências tão desumanizantes exige ser a matéria primeira da educação infantil. Superar, fazer da educação dessas infâncias um ideal extraordinário para o futuro e trabalhar seu viver, sobreviver ordinário no presente.

Desde a primeira infância vivenciam experiências desumanizantes e suas resistências humanizadoras. Experiências densas, marcantes que exigem ser trabalhadas na educação infantil dessas outras infâncias. Experiências que chegam às escolas, aos centros populares-públicos de educação dessas outras infâncias. Trabalhar com centralidade essas vivências-experiências dessas infâncias. Contrastar essas vivências dessas infâncias com a visão romântica, idealizada, cultuada de infância feliz a cantar, da infância esperança da média e dos padrões de poder até das políticas de educação infantil.

Outras infâncias, com outras vivências de infância, vivências tão desumanizantes que exigem outra educação infantil, outras políticas, outro material didático, outra formação de quase educadoras. Outra educação de outras infâncias que está em construção, que exige reafirmação, fortalecimento. Como a Pedagogia, as educadoras pensam a infância, pensam essas Infâncias Outras, as identidades educadoras se pensam. Repensar as Infâncias Outras será o caminho mais fecundo para o repensar-se das identidades educadoras e para o repensar-se das pedagogias.

Reconhecer as Infâncias Outras vivenciando-se, resistindo por um tempo humano, será uma matriz de valorizar a humana docência.

Essas tensas vivências tão desumanas e as tensas vivências de resistências de que as Infâncias Outras são sujeitos exigem centralidade nos currículos, nos saberes escolares, até na BNCC. Desde as infâncias tem direito a saber-se, saber de si, de seu tempo desumanizado, mas já na infância um tempo de resistências pelo direito a viver uma infância humana.

4.4 Outra história de resistências das Infâncias Outras e das mulheres-mães outras que exige reconhecimento

Acompanha-nos a hipótese de que não há como entender a história das Infâncias Outras sem entender a história de suas mães-mulheres outras. Uma história entrelaçada de opressões políticas estruturais e de resistências por uma vida justa, por uma infância humana e por uma maternidade mais humana. A história das infâncias e das mães outras, uma história de vivenciar-se em vidas ameaçadas e em vidas resistentes. Os processos históricos desumanizantes das mulheres-mães outras tão resistentes em nossa história determinantes dos processos de resistências às opressões tão persistentes das suas Infâncias Outras.

As históricas opressões desumanas com que os poderes oprimiram e persistem em oprimir as mulheres, mães indígenas, negras, quilombolas, trabalhadoras dos campos, das águas, das periferias urbanas, foram as mesmas opressões impostas às suas infâncias-adolescências outras. Não haverá como recontar a história das Infâncias Outras vítimas de históricas opressões no passado e no presente sem recontar a história com que os poderes oprimem suas mães outras. Uma história de resistências às opressões das mulheres-mães e das Infâncias Outras que exige centralidade no reconstruir a história das Infâncias Outras. Que história atrelada de opressões das mães e de Infâncias Outras exige ser reconstruída e criticada, denunciada como uma persistente história antiética, antipedagógica? Que história de resistências políticas, éticas?

Mulheres-mães resistindo à redução de sua maternidade. Infâncias Outras resistindo à redução de sua infância humana

Um traço em que a história das Infâncias Outras e de suas mulheres-mães outras se entrecruzam é nas resistências ao encurtamento, à redução do tempo de infância e da maternidade. As Infâncias Outras resistem ao encurtamento de seu

tempo de viver a infância, resistem a ser obrigadas a sobreviver nos campos, nas ruas, milhões de Infâncias Outras obrigadas a sobreviver em uma infância encurtada, limitada. Os poderes e suas estruturas antiéticas encurtando o tempo da infância não impõem às suas mães encurtar, limitar o tempo de sua maternidade, responsabilidade, cuidado? Proteção materna encurtada, limitada?

As Infâncias Outras e as mulheres-mães outras resistiram e persistem em resistir às estruturas político-econômicas que impõem o encurtamento do tempo da infância de seus filhos e o encurtamento de sua maternidade. Para as Infâncias Outras, a imposição política de encurtamento do seu tempo de infância tem exigido intensificar suas lutas infantis resistentes por vida, por infância, menos desumana. Infâncias Outras reinventando sua condição de infâncias em trabalhos por sobreviver cuidando de si, de seus irmãos, em trabalhos, nas ruas, nas periferias, nos campos. Reinventando-se como corpos de trabalho-infância por um sobreviver menos inumano. Com quem aprendem esse resistir à redução de seu tempo de infância humana?

Aprendem com suas mães resistentes ao encurtamento imposto pelos poderes a seus tempos de cuidado, de maternidade, de responsabilidade, de proteção materna. Para as mulheres-mães das Infâncias Outras condenadas a um sobreviver encurtado de sua infância, o seu tempo de responsabilidade materna passa a ser um tempo de alongamento de sua preocupação materna com as vidas ameaçadas de seus filhos obrigados a sobreviver por sua conta desde as infâncias. O encurtamento do tempo das Infâncias Outras aumenta o tempo de atenção, proteção, cuidado materno pelos filhos precocemente ameaçados, lutando por sobreviver, nas ruas, nos campos, em casa.

Para as Infâncias Outras e para as suas mães outras encurtar o tempo da infância e encurtar o tempo do cuidado, da maternidade provoca resistências por reinventar, viver com intensidade o tempo da infância e o tempo do cuidado, da maternidade, mas com que artes viver os tempos encurtados da infância e da maternidade se os poderes políticos, econômicos, condenam as Infâncias Outras e suas mães outras a um sobreviver nos limites? Como reinventar o tempo da infância e da maternidade se os poderes condenam as Infâncias Outras e suas mulheres-mães a um precarismo, a sobreviver em trabalhos precarizados, explorados, em condições sociais, materiais de um sobreviver precarizado? Como cuidar de infâncias em trabalhos de sobrevivência se as próprias mulheres-mães persistem condenadas a trabalhos por sobreviver? Que resistências políticas das Infâncias Outras e das mães outras?

Mães resistentes a ser culpadas pela desproteção de suas Infâncias Outras

Os poderes não se responsabilizam pelo encurtamento da maternidade nem pelo tempo das Infâncias Outras e culparam em nossa história as próprias mulheres-mães outras pela desproteção, pelo cuidado das suas Infâncias Outras. Uma persistente história de culpabilizações que exige ser central em nossa história política. A essa história persistente de culpabilizações, as mulheres-mães outras das Infâncias Outras resistiram. Desde a Colônia, no Império e na República, os poderes culpabilizam as mulheres-mães outras por abandonarem, não cuidarem da vida das suas infâncias. Na *História da criança no Brasil* (Priore, 1996) se destaca esse culpabilizar as mulheres-mães outras pelo abandono dos filhos, a indiferença dessas mães pelo valor da vida das crianças, responsabilizadas até pela frequente mortandade das Infâncias Outras.

Uma persistente história de culpar as próprias mulheres-mães pela condição de descuidado, desproteção das vidas de seus filhos que exige mais centralidade na história das Infâncias Outras. Da história exige-se uma reconstrução crítica, a esse persistente culpabilizar as mulheres-mães outras pela desproteção a que os poderes as condenam e condenam suas Infâncias Outras. Da história se exige também como destaque mostrar as mães resistentes a serem culpadas pela desproteção de suas Infâncias Outras. Dar centralidade à história cruel de desproteção das Infâncias Outras e de suas mães outras mostrando as estruturas políticas, econômicas e até jurídicas responsáveis pelas históricas desproteções das Infâncias Outras e das mulheres-mães outras.

Dar centralidade na reconstrução da história das Infâncias Outras a que políticas de cuidado dos poderes na proteção-cuidado das Infâncias Outras e de suas mães outras? A persistente condenação das mulheres-mães e o condenar suas Infâncias Outras está a exigir reconstruir a história dos poderes: tem cuidado das mulheres-mães dessas Infâncias Outras? Que políticas de cuidado das mulheres-mães outras para terem condições sociais, econômicas, familiares de proteção às vidas das Infâncias Outras tão precarizadas? Superar o persistente condenar as mulheres-mães pelo descuido, desproteção das suas infâncias e dar a centralidade que falta a condenar os poderes políticos, econômicos, pela desproteção das Infâncias Outras e pela persistente imoral desproteção de mulheres-mães das Infâncias Outras.

Uma exigência política: recontar uma outra história da educação das Infâncias Outras que dê toda centralidade não a culpar as mulheres-mães da desprote-

ção de suas Infâncias Outras, mas dê toda centralidade a uma persistente história política de desproteção das mulheres-mães e de suas infâncias pelos poderes políticos, até pedagógicos. Uma interrogação política, ética: Por que o cuidar, proteger a vida das Infâncias Outras é jogado como responsabilidade única das suas mulheres, da esfera doméstica e não é reconhecida, assumida como um dever público, uma obrigação política, de direito público? As Infâncias Outras, sobretudo, não reconhecidas sujeitos públicos de direitos políticos públicos, nem sua garantia como um dever público, político, mas um dever de cuidado privado, materno, da esfera familiar doméstica. A maternidade e as suas infâncias à margem do público, dos direitos públicos, políticos?

Mulheres-mães resistindo a segregar a maternidade, os cuidados dos filhos como funções da vida privada

A história da infância e das suas mulheres-mães relegada a questões da vida privada, não da vida pública, política. O pensamento político, até jurídico e pedagógico, centra seu olhar na esfera pública relegando as infâncias, as mulheres, as mães, a maternidade, os cuidados das infâncias à chamada esfera privada. As mulheres-mães e as suas infâncias relegadas à condição de desigualdade política, humana, desigualdade de direitos sociais, políticos, humanos. Os poderes concentram suas políticas no público, nos ditos direitos públicos dos cidadãos: a economia, a política, o sociocultural, mas relegam para a esfera privada o afetivo, a maternidade, o cuidado, a proteção da vida das mulheres-mães e de suas infâncias.

As políticas públicas se orientam a garantir os direitos políticos dos cidadãos como sujeitos públicos e deixam de fora a dita esfera privada: a procriação da vida, das infâncias, e as condições sociais, materiais de gerar, manter as vidas das infâncias e das suas mulheres-mães. A esfera doméstica, o sistema afetivo à margem das políticas de garantia de direitos sociais, econômicos, culturais e até educativos. A dita esfera privada feminilizada, infantilizada, deixada à margem das políticas dos poderes concentrados na esfera pública, de direitos humanos, dos cidadãos.

A esfera privada infantilizada, feminilizada, à margem da vida política pública de direitos. As mulheres-mães, sobretudo na diversidade de movimentos, vêm resistindo a essa divisão hierarquizada, segregadora da vida privada, da maternidade, do cuidado com a vida das suas infâncias e do direito ao cuidado de suas vidas. Uma história política de segregação da vida privada, da maternidade, do cuidar

dos direitos à vida das Infâncias Outras, sobretudo uma história política dual, hierarquizante, segregadora entre vida na esfera pública de direitos e vida na esfera privada afetiva, feminilizada, que exige ser central na reconstrução da história das Infâncias Outras e na reconstrução da história das mulheres-mães outras.

A reconstrução da história das infâncias e das mulheres-mães, da maternidade, do cuidar, da vida, de si e das suas infâncias não tem tido centralidade na pesquisa, na reconstrução da história social, política, cultural, pedagógica, nem na história dos direitos humanos. As pressões por dar centralidade à reconstrução dessa história da vida afetiva, da maternidade, do cuidado, da vida das mães e das infâncias têm vindo dos movimentos sociais, das pressões das próprias mulheres-mães no garantir, cuidar dessas vidas como mulheres-mães cuidadoras de vidas.

Resistências por reconhecimento político da dita esfera privada, reconhecimento dos valores humanos morais, sociais, políticos na função afetiva, feminina, sobretudo das mulheres-mães cuidadoras da vida. Pressões para que a esfera do cuidado da vida seja reconhecida como esfera pública de direitos humanos, políticos, jurídicos, públicos. Como política de Estado, que exigências políticas, éticas, pedagógicas para a história da educação vêm das resistências das mulheres-mães por reconhecê-las e reconhecer suas infâncias como sujeitos de direitos da esfera pública, direitos políticos, humanos? As mulheres-mães e as Infâncias Outras não lutam pelo reconhecimento de seu trabalho de cuidadoras com o seu trabalho de direitos humanos, políticos? Não lutam, resistem, pelo reconhecimento de sua própria história de sujeitos de direitos humanos, públicos, políticos? Lutam por outra história de resistências das Infâncias Outras e de suas mães outras que exigem conhecimento político.

Mães outras resistentes, afirmantes de sua maternidade, sujeitos de direitos públicos

As mulheres-mães outras resistem a segregar sua maternidade, o cuidar de suas filhas, seus filhos à condição de um trabalho privado e vêm exigindo que a sua maternagem seja reconhecida como um trabalho de direitos sociais, políticos, públicos, que os trabalhos domésticos, como mulheres e como jovens-adolescentes, como bebês, cuidando das vidas das infâncias, dos outros e das vidas dos irmãos menores sejam reconhecidos como trabalho público de direitos públicos. Reduzir o trabalho doméstico, das mulheres-mães e de suas filhas a um trabalho privado,

não público, não de direitos públicos, políticos, jurídicos, tem sido uma produção das estruturas sexistas, racistas da nossa divisão estrutural, hierarquizada, quitada do trabalho que vem da escravização na Colônia, no Império e persiste na dita República democrática.

As estruturas sociais até de trabalho racializadas, sexualizadas em nossa história impõem estruturas até de trabalhos de direitos sociais, públicos. A grande maioria das mulheres em trabalhos domésticos, nas próprias casas e como domésticas, babás nas casas das famílias, do Nós, é negra, repondo o sexismo, racismo, como estruturante na história de nossas hierarquias de trabalho até doméstico. Polaridades de trabalhos, de condições de trabalho, de salários, de direitos políticos, jurídicos de trabalhos das mulheres-mães. Polarizações de direitos sociais, de trabalho materno dentro e fora de casa que impõem polarizações dos direitos de trabalho de milhões de mulheres-mães e até de suas filhas.

Das resistências das milhões de mulheres domésticas vêm pressões por superar o condenar sua maternagem a uma tarefa por vida, vêm pressões resistentes à segregação, à descriminação social, de seus trabalhos, e até pressões contra a discriminação política, jurídica de seus trabalhos... pressões pelo reconhecimento político, jurídico de seus trabalhos de mulheres negras domésticas. Mulheres negras trabalhadoras em suas casas, nas casas dos outros, até mulheres negras trabalhadoras nas creches, nas escolas públicas, como cuidadoras de doentes, de idosos, resistentes em lutas pelo reconhecimento de seus trabalhos como trabalhos de direitos políticos, jurídicos. Trabalhos de direitos públicos, humanos. O movimento feminista negro vem dando centralidade a essas resistências por direitos de justiça, não de direitos mínimos, de valores mínimos, de condições de trabalho mínimas, de transportes para o trabalho precários...

Resistências de milhões de mulheres domésticas nas casas dos outros até cuidando das outras infâncias enquanto são obrigadas a deixar suas infâncias descuidadas dos cuidados maternos, amparadas pelos irmãos, vizinhos. O movimento histórico já nos anos de 1970 das mulheres-mães trabalhadoras foi e persiste sujeito de um movimento feminista negro lutando por espaços públicos – centros de educação, cuidado infantil para as suas infâncias, histórias de resistências das mulheres negras em sua maioria em lutas por cuidado, proteção, por direitos públicos, por espaços políticos, públicos de vida para suas infâncias. As lutas das mulheres-mães negras são sobretudo lutas por direito a uma maternidade de direitos

sociais, jurídicos sempre atrelados a lutas por uma maternidade que exige dos poderes políticos estruturas, condições de vida, de cuidado, de proteção, de direitos de suas filhas, seus filhos. De direitos públicos, políticos de proteção de suas infâncias. Exigência política, ética, pedagógica: reconhecer as mães outras resistentes, afirmantes de sua maternidade política.